

**Univerzita Karlova**  
**Pedagogická fakulta**  
**Katedra psychologie**

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Zkušenost školních psycholožek a psychologů s online  
poradenstvím**

**School psychologists' experience with online counselling**

Iurii Pakhtusov

**Vedoucí práce:** Mgr. Ondřej Hrabec, Ph.D.

**Studijní program:** Psychologie (N7701)

**Studijní obor:** N PSYCH (7701T005)

2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma Zkušenost školních psycholožek a psychologů s online poradenstvím potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11.7.2022

Moje velké poděkování patří vedoucímu diplomové práce Mgr. Ondřeji Hrabcovi, Ph.D., který mi poskytoval cenné rady při přípravě výzkumu, analýze a zpracování dat. Velmi si cením jeho odborného vedení po celou dobu zpracování diplomové práce.

Děkuji mé snoubence Emě, která mi neustále dodávala naději a sílu, abych dokázal překonat občasné stavy bezmoci a propady nálad. Velmi jí děkuji, že mi byla oporou během těchto náročných dní.

Děkuji také všem informantkám a informantům za jejich čas a ochotu přispět svým pohledem na současnou situaci s online poradenstvím.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá zkušenostmi školních psychologů s online poradenstvím. Teoretická část má tři kapitoly, ve kterých se pojednává o školní psychologii jako oboru, následuje vhled do současného stavu online poradenství a popis online poradenství z pohledu školních psycholožek a psychologů na základě analýzy odborných článků. Cílem této diplomové práce je popsat zkušenost školních psychologů s online poradenstvím během koronavirových opatření. Pro výzkumné účely byl zvolen kvalitativní design. Metoda sběru dat spočívala v realizaci polostrukturovaných rozhovorů. Výzkumný soubor obsahoval čtyři školní psycholožky a jednoho školního psychologa. Analýza dat byla uskutečněna na základě interpretativní fenomenologické analýzy textu. Výsledky výzkumu ukázaly, že souhrnná zkušenost školních psychologů s online poradenstvím spočívala v celkové redukci poradenských služeb, což bylo především zapříčiněno řešením etických otázek jako soukromí a vybudování si pracovních a profesních hranic, dále technickými překážkami a změnou formy práce v online prostředí. Za největší výhodu online prostředí považovali školní psychologové flexibilitu času a místa, resp. možnost se přizpůsobit časovým požadavkům klientů a připojovat se na schůzky z různých míst.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** školní psychologie, online poradenství, online prostředí, zkušenost s online poradenstvím, výhody online poradenství, úskalí online poradenství.

## **ABSTRACT**

This thesis explores the experiences of school psychologists with online counselling. The theoretical part has three chapters which discuss school psychology as a field of study, provide an insight into the current state of online counselling and a description of online counselling from the perspective of school psychologists based on an analysis of scientific articles. The aim of the thesis is to describe school psychologists' experiences with online counselling during COVID-19 lockdown. The qualitative design was chosen for the research purposes. The method of data collection consisted of conducting semi-structured interviews. The research sample included four female school psychologists and one male school psychologist. Data analysis was conducted based on interpretative phenomenological text analysis. In the research findings, the school psychologists' cumulative experience with online counselling consisted of an overall reduction in counselling services, which was primarily due to addressing ethical issues such as privacy and the construction of professional and work boundaries, as well as technical barriers and a change in the form of work in the online environment. School psychologists considered the main benefit of the online environment to be the flexibility of time and place, or the ability to adapt to clients' time requirements and to join appointments from various locations.

**KEYWORDS:** school psychology, online counselling, online environment, online counselling experience, advantage of online counselling, disadvantages of online counselling.

## Obsah

<b>Úvod .....</b>	<b>5</b>
<b>Teoretická část.....</b>	<b>7</b>
<b>1 Školní psychologie.....</b>	<b>7</b>
1.1 Vymezení školní psychologie a jejího předmětu.....	7
1.2 Vývoj školní psychologie v zahraničí .....	9
1.3 Vývoj školní psychologie v Československu, SR a ČR.....	10
1.4 Pracovní náplň školního psychologa v rámci ŠPP.....	11
1.5 Školní poradenská psychologie.....	13
1.5.1 Motivační rozhovory jako forma poradenství pro dospívající .....	13
<b>2 Online poradenství .....</b>	<b>17</b>
2.1 Vhled do online poradenství jako oboru.....	17
2.2 Historický vývoj online poradenství .....	19
2.3 Formy a způsoby poskytování online poradenství .....	19
2.4 Účinnost online poradenství .....	21
2.5 Výhody online poradenství.....	22
2.6 Úskalí online poradenství.....	23
<b>3 Online poradenství z pohledu psychologů.....</b>	<b>26</b>
3.1 Postoje k online poradenství.....	26
3.2 Zkušenosti s online poradenstvím z pohledu psychologů .....	28
3.3 Technologické trendy ve školním online poradenství .....	35
<b>Praktická část .....</b>	<b>38</b>

<b>4</b>	<b>Metodologický rámec výzkumu .....</b>	<b>38</b>
4.1	Výzkumný problém .....	38
4.2	Cíl výzkumu.....	38
4.3	Výzkumná otázka .....	38
4.4	Design výzkumu.....	39
4.5	Metoda sběru dat .....	39
4.6	Metoda zpracování a analýzy dat.....	40
4.7	Výběr výzkumného vzorku .....	40
4.8	Popis výzkumného vzorku .....	41
4.9	Etické hledisko a ochrana soukromí.....	41
4.10	Reflexe výzkumníka.....	41
<b>5</b>	<b>Výsledky výzkumu .....</b>	<b>45</b>
5.1	Narativní popis zkušeností školních psychologů.....	45
5.2	Tematické trsy .....	53
5.2.1	Činnosti .....	54
5.2.2	Hodnocení.....	54
5.2.3	Postoje .....	56
5.3	Analýza tematických trsů .....	57
5.4	Interpretace.....	69
<b>6</b>	<b>Diskuse .....</b>	<b>74</b>
<b>7</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>78</b>
	<b>Seznam použitých informačních zdrojů.....</b>	<b>79</b>

<b>Seznam příloh .....</b>	<b>85</b>
----------------------------	-----------



## Úvod

Na výzkum fenoménu online poradenství z pohledu školních psychologů jsem se zaměřil z toho důvodu, že jsem během karantény jako školní psycholog sám musel komplexně změnit svůj přístup k práci v online prostředí. Kladl jsem si otázku, jak a v čem by online poradenství mohlo být přínosné. Poslední tři roky pracuji na základní škole v Praze, kde jsem nejprve působil jako asistent pedagoga, relativně nedávno jsem pak začal pracovat jako školní psycholog tamtéž. Pracovní náplň školního psychologa v online prostředí téměř nebyla vymezena, a proto musel každý školní psycholog sám nalézt vlastní cestu k poskytování této služby. Vzhledem k tomu, že se ještě neobjevil dostatek studií shrnujících zkušenosti poradenských psychologů s online poradenstvím, zajímala mě reflexe zkušeností ostatních kolegů s poskytováním této služby v během koronavirových opatření.

S nástupem pandemie a postupným zaváděním opatření (jako např. uzavření škol a školských poradenských zařízení) zpočátku nebylo jasné, jak bude za těchto podmínek probíhat práce psychologů ve školách, školních poradenských pracovištích (ŠPP) a školských poradenských zařízeních (ŠPZ). Vystala také otázka, zda je poradenská psychologie (ale i další psychologická odvětví) připravená na přechod na nový způsob práce. Kromě toho mě poradenství zajímá z hlediska pracovního uplatnění, proto výběr daného tématu vnímám jako možnost ponořit se detailněji do této problematiky.

Tato diplomová práce má část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se věnuji oboru školní psychologie obecně, pak se zaměřuji na vývoj daného oboru v zahraničí a v Československu, následně také v SR a ČR. Vymezuji práci školního psychologa a funkci školního poradenského pracoviště. Pojednávám o školní poradenské praxi a jejím uplatnění v podmínkách školy na základě využití motivačních rozhovorů.

Dále následuje vhléd do online poradenství jako oboru a krátké představení vývoje online poradenství z historického hlediska. Popisuji formy a způsoby poskytování online poradenství. Následně otvírám otázky účinnosti online poradenství, výhod, které daný formát nabízí, a možných úskalí online poradenského procesu. Přibližuji postoje poradenských psychologů k online poradenství a jejich zkušenosti s distanční formou

práce na základě analýzy odborné literatury Na konci teoretické části jsou stručně zmíněné technologické trendy ve školním online poradenství.

V praktické části popisují výzkumný problém, výzkumnou otázku, způsob sběru dat a výběr výzkumného souboru. Poté představují metodu zpracování dat a jejich analýzu. Následuje reflexe výzkumníka. Na konci výzkumné části představují výsledky analýzy dat a v rámci interpretaci zodpovídám výzkumnou otázku. V diskusi prezentují výsledky své výzkumné činnosti a porovnávám je s výsledky výzkumů na podobné téma.

Cílem diplomové práce je popsat zkušenost školních psychologů s online poradenstvím. Pro výzkumné účely byl zvolen kvalitativní design výzkumu, a to interpretativní fenomenologická analýza. Metodou sběru dat byly polostrukturované rozhovory. V závěru jsou shrnuty výsledky diplomové práce.

Poznámka k používání generického maskulina: použitím slov jako školní psycholog, učitel, informant apod. se zároveň myslí i školní psycholožka, učitelka, informantka apod.

Pro sjednocení rozsáhlé terminologie ohledně poskytování psychologických služeb v online prostředí (např. e-terapie, internetové poradenství apod.) se v diplomové práci používá jeden zobecňující termín: *online poradenství*.

## **Teoretická část**

### **1 Školní psychologie**

Tato kapitola se zabývá teoretickou osnovou školní psychologie a jejího předmětu. Zaměřuje se na popis školní psychologie jako takové a na její specifika. Dále je v ní zmíněn vývoj školní psychologie v zahraničí, Československu, SR a ČR. Následuje popis pracovní náplně školního psychologa v rámci školního poradenského pracoviště. Poté je pojem psychologického poradenství vymezen především v oblasti školství. Na konci této kapitoly je popsáno využití motivačních rozhovorů jako jednoho ze způsobů poskytování psychologického poradenství ve školách.

#### **1.1 Vymezení školní psychologie a jejího předmětu**

Školní psychologie je v České republice poměrně mladým odvětvím psychologie a existuje celá řada definic tohoto oboru. Podle Čápa a Mareše (2007) je školní psychologie relativně samostatným psychologickým oborem, který integruje jiné psychologické a nep psychologické disciplíny, a zaměřuje se na rozvoj jednotlivce a skupin v situacích pedagogického charakteru.

Hvozdík (2017) vnímá školní psychologii jako specifickou školní specializaci, jež se zaměřuje na zkoumání a vysvětlení psychologických aspektů činnosti školy jako výchovně-vzdělávacího systému a řeší možnosti uplatnění psychologických poznatků ve škole.

Daná definice koreluje s definicí Barchajeva (2008): školní psychologie je vědou, která zkoumá obsahy psychických funkcí, jež se realizují v průběhu vzájemného pedagogického působení mezi učiteli a studujícími.

Václav Příhoda (1956, s. 18) definuje školní psychologii jako „soustavu poznatků o vnitřních zákonitostech navozených změn v chování člověka“.

Anderman (2015) tvrdí, že školní psychologie je samostatnou disciplínou s vlastními teoriemi, výzkumnými metodami, oblastmi výzkumu a technikami. Školní psychologie se zabývá výzkumem učení a výuky a zároveň se zaměřuje na vytváření vhodných edukačních podmínek a jejich zavedení do praxe.

Na tomto místě je nutné doplnit, že existuje často nepatrný rozdíl mezi pojmy *školní psychologie* a *pedagogická psychologie*. Tyto pojmy se mohou často používat jako synonyma a navzájem se doplňovat. Mareš (2013) k dané problematice uvádí:

Pedagogická psychologie zkoumá psychologické aspekty vzdělávání a výchovy (souhrnně řečeno edukace) lidí různého věku, nejen dětí a mládeže. Studuje psychologické předpoklady různých pojetí edukace, zkoumá způsoby realizování různých pojetí edukace a jejich dopady na osobnost vzdělávaných a vychovávaných lidí v situacích pedagogického typu (s. 14).

Dalo by se říci, že pedagogická psychologie má obecnější a teoretičtější základ, ze kterého čerpá psychologie školní, přičemž uplatňuje teoretické poznatky pedagogické psychologie v praktických souvislostech škol (Mareš, 2007). Před samotným uplatněním poznatků školní psychologie musí proběhnout hluboká badatelská práce, která zajišťuje její vědeckost a systematičnost.

Školní psychologie je vědní disciplínou, která leží na pomezí medicíny, psychologie a pedagogiky, proto má její teoretický základ a praktické uplatnění interdisciplinární charakter. Profesor Helus (1979) podotýká, že školní psychologie řeší otázky jednak psychických vlastností, obsahů a procesů vzdělávání studujících, jednak úlohu výchovy ve vzdělávání. Považoval za důležité také motivační složky studujících, jejich aktivní roli v procesu vzdělávání.

Pedagogičtí a školní psychologové tedy zkoumají vývoj dětí a dospívajících, procesy učení a motivaci včetně toho, jak se lidé učí různé akademické předměty, jako je například čtení nebo matematika, sociální a kulturní vlivy na učení, způsoby zefektivnění výuky a také možnosti uplatňování diagnostických metod ve škole (Alexander & Winne, 2006).

V dnešní době je v západní společnosti pozice školního psychologa poměrně dobře zavedena, zatímco v podmínkách České republiky je školních psychologů stále nedostatek. To se týká také výchovných poradců, metodiků prevence či speciálních pedagogů neboli obsazení základního a rozšířeného školního poradenského pracoviště (Štech & Zapletalová, 2013). Kromě toho by školní psycholog měl znát podstatu učitelské

profese, její problémy a nároky, aby školní psychologie byla skutečně užitečná pro školu jako celek (Štech, 1996).

## **1.2 Vývoj školní psychologie v zahraničí**

Počátky vzniku pedagogické (a poté i školní psychologie) lze nalézt na přelomu 19. a 20. století, a proto má daný obor relativně dlouhou historii (Mareš, 2013). Uvádí se, že první učebnice pedagogické psychologie Gottfrieda Mayera vyšla roku 1884 v Německu (Jedlička, Kořa & Slavík, 2018). Jako základ pro vznik pedagogické a školní psychologie posloužilo založení experimentální psychologické laboratoře pod vedením Francise Galtona na College University v Londýně v roce 1884. Experimentální psychologie posléze výrazně přispěla k rozvoji dalších psychologických odvětví. V roce 1907 C. Burt založil vlastní psychologickou laboratoř a následně jako první získal titul školního psychologa. Školní psychologie se formovala především jako propojení vědeckých hnutí zaměřených na vývoj dítěte, školního poradenství, psychotechniky a zkoumání duševního vývoje (Hvozdík, 2017).

Existují dvě západní tradice chápání pedagogické a školní psychologie: americká a evropská. Americká tradice je dominující a představuje pedagogickou psychologii především jako aplikovaný obor (Mareš, 2013). Ve Spojených státech se školní psychologové zabývají hlavně dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a dětmi s nadáním. Mezi jejich hlavní činnosti patří diagnostika a metodická pomoc pro učitele, která poskytuje návod, jak s danými dětmi pracovat. V Evropě se model školní psychologie liší podle země, ale existuje společný trend pro evropskou odnož školní psychologie. Školní psycholog v evropském kontextu přistupuje ke školnímu psychologickému poradenství holisticky. Poskytuje prevenci, provádí depistáže a podle potřeby zajišťuje diagnostiku v rámci školy. Školní psychologie v evropských zemích slouží celému systému školy, pomáhá zlepšovat proces vzdělávání, podporuje a vytváří dobré školní klima (Kavenská et al., 2011).

Již v 70. letech 20. století v USA proběhla institucionalizace školní psychologie a stanovily se podmínky pro přípravu školních psychologů (Hvozdík, 2017). Rozvoj školní psychologie byl zajištěn ustanovením Mezinárodní asociace školní psychologie. Daná

asociace sdružuje více než 60 zemí světa, vypracovala etický kodex, každoročně pořádá konference, které jsou určené pro propojení školních psychologů (Kavenská et al., 2011).

Podle Weinaera (2012) je dnes školní psychologie aplikovaným oborem psychologie, jenž je v Americké psychologické asociaci (APA) zastoupen tzv. 16. divizí školní psychologie a dalšími profesními organizacemi. Nejvýznamnější je Národní asociace školní psychologie (NASP), která zajišťuje jejich postgraduální vzdělávání. Kromě toho je školní psychologie psychologickou odnoží, která zažívá velký nárůst počtu odborníků, jež se danou problematikou zabývají. Za posledních 25 let se počet školních psychologů v USA zvýšil o 150 %, ale údaje naznačují, že potřeba těchto odborníků přetrvává. Při vzdělávání školních psychologů se klade důraz na studium způsobů práce s nadanými dětmi a s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

### 1.3 Vývoj školní psychologie v Československu, SR a ČR

V Československu byl zrod školní psychologie těsně spojen s rozvojem psychodiagnostických metod a všeobecně se zavedením kvantitativních metod do škol. Nejvíce ovlivnil rozvoj školní psychologie v 20. a 30. letech 20. století W. Stern, který ve své přednášce definoval školního psychologa jako „osobu s odborným psychologickým, především pedagogicko-psychologickým vzděláním, která pomáhá řešit těžší výchovně-vzdělávací situace ve škole“ (Stern, 1932 In: Hvozdíček, 2017, s. 28).

Vznik školní psychologie byl ovlivněn několika faktory. První z nich byl *pedocentrický*: základem systému výchovy a vzdělávání byla osobnost žáka. Školní systém by měl vycházet z poznatků o dítěti. Dalším faktorem byla myšlenka, že *každý žák by měl patřit do školy podle svých schopností*. Daná myšlenka vycházela z psychotechniky a upřednostňuje diagnostické postupy při práci se studujícími. Posledním faktorem byl *pedologický* pohled. Jeho cílem bylo zkoumání dítěte, jeho vývoj a zavádění poznatků do škol (Štech & Zapletalová, 2013).

Ohera (1934, In: Štech & Zapletalová, 2013) uvádí, že školní psycholog by měl být součástí pedagogického sboru a mít znalosti z pedagogiky i z psychologie. Také musí mít dostačující schopnosti, aby plnil roli prostředníka mezi studujícími a sborem.

Školní psychologie jako obor se v tehdejší Československu rozvíjela převážně na Slovensku. V Bratislavě v roce 1957 vznikla Psychologická výchovná klinika, toto

pracoviště bylo předchůdcem pedagogicko-psychologických poraden. Po roce 1989 se na Slovensku aktivně prosazovala tendence zavádět funkci školního psychologa do škol. V roce 1990 pak na základě úsilí slovenských psychologů Hvozdíka a Furmana vznikla Asociace školní psychologie ČSFR. Po rozdělení Československa byla založena společná asociace školní psychologie (AŠP SR a ČR) (Hvozdík, 2017).

Na základě Vyhlášky 72 Sb./2005 byla v ČR legislativně zavedena pozice „školní psycholog“. Postupně se více školních psychologů dostává do škol, a to díky ukončeným projektům VIP I, VIP II a VIP III. Dané projekty měly za cíl zlepšit kvalitu poskytovaných poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (Kavenská et al., 2011).

#### **1.4 Pracovní náplň školního psychologa v rámci ŠPP**

Školní psychologové spadají do skupiny dalších poradenských pracovníků, přičemž rozsah služeb ŠPP upravuje § 7 vyhlášky č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. ŠPP poskytuje kariérní poradenství, péči o děti se speciálními vzdělávacími potřebami, provádí prevenci rizikového chování a školní neúspěšnosti. Dále ŠPP podporuje a vytváří podmínky pro osobnostní rozvoj žáků, napomáhá k užší spolupráci mezi rodinou a školou, provádí integraci dětí se zdravotním postižením do běžných škol (inkluze), pracuje s mimořádně nadanými dětmi. Také nabízí poradenské služby pedagogickému sboru (Knotová, 2014).

ŠPP může mít základní a rozšířený model. Do základního modelu patří výchovný poradce a metodik prevence. V rámci rozšířeného modelu působí navíc školní psycholog a/nebo školní speciální pedagog (Lazarová & Novotná, 2012).

Podle Štecha a Zapletalové (2013) školní psycholog provádí činnosti dělené do čtyř kategorií:

1. Provádí intervence v rámci řešení výchovných problémů;
2. Provádí činnosti při řešení otázek učení se;
3. Provádí mediační činnosti;
4. Provádí edukační a osvětové činnosti.

Intervence se v rámci řešení výchovných problémů považují za nejčastější činnosti školního psychologa. Řeší se například agrese, šikana, drogy, záškoláctví apod. Otázky učení spadají do dvou podkategorií. Jednak se vyčleňuje *diagnostika a nápravy specifických poruch učení* a následné *konzultace s učiteli a rodiči*. Další podkategorii představují *problémy s učením, které nejsou zařazené pod vývojové poruchy*. Sem patří diagnostika studijních předpokladů, motivace k učení, práce s učebními styly studujících apod. (Štech & Zapletalová, 2013).

Dále se psycholog zabývá interpersonálními vztahy. Poskytuje mediační služby, pomáhá s řešením konfliktů ve třídě mezi učiteli a studujícími, rodiči a školou apod. Za nejnáročnější činnost se dá považovat práce s rodinou a jejími dysfunkcemi. Je zpravidla velmi obtížné zvládat odpor rodiny k přijetí problému a ke spolupráci. Největší zátěž představují případy týraného a zneužívaného dítěte, protože to s sebou přináší pocit bezmoci, řešení daných případů navíc vyžaduje spolupráci rodiny, školy a psychologa, čehož je těžké dosáhnout. Psycholog se tak ocitá v situaci, kdy je pod tlakem ze strany rodiny i školy. Škola potřebuje dané případy vyřešit co nejefektivněji a nejrychleji a zároveň citlivě zacházet s informacemi z rodinného prostředí dítěte (Štech & Zapletalová, 2013).

Náplň práce školních psychologů také ovlivňuje typ školy, profil studujících a požadavky vedení i pedagogického sboru. Školní psychologové se převážně zaměřují na individuální i skupinovou práci se studujícími. Vzhledem k poměrně obsáhlé administrativní činnosti (přijímání objednávek, psaní zpráv a posudků, plánování a evaluace programů apod.) zůstává jen velmi málo času na metodickou podporu pedagogického sboru (Knotová, 2014).

Školní psycholog má specifické postavení v rámci pedagogického sboru, jelikož potřebuje především pracovat se zakázkou vedení a zároveň si udržet profesionální odstup. Postavení školního psychologa je také náročné v tom, že je nutné bilancovat mezi rolí poradce a vyjednavče v rámci napjatých situací (Jedlička, Kořa & Slavík, 2018).

Školní psycholog se ve své práci setkává s celým spektrem různorodých problémů, na které se musí pokaždé adaptovat a „vymyslet“ určitý postup při jejich řešení, proto je osobnost školního psychologa hlavním pracovním nástrojem. Pozice školního psychologa je často také nejednoznačná a vyžaduje schopnost zastávat jiné role.



## 1.5 Školní poradenská psychologie

Školní poradenská psychologie je aplikovanou disciplínou, která má za cíl řešit výchovné a vzdělávací problémy. Je zaměřená na pomoc dětem, rodičům a pedagogům. Školní poradenská psychologie se snaží pomoci studujícím v jejich vzdělávacích a osobních problémech a nabízí určitá opatření, která budou pro všechny strany prospěšná (Vágnerová, 2005).

Podle Vágnerové (2005) využívá školní poradenská psychologie následujících postupů:

- **Diagnostika.** Pro stanovení správného postupu při řešení problémů je nezbytná diagnostická část poradenství. Ve školním poradenství se využívá diagnostika celkové úrovně rozumových předpokladů, dovedností dítěte, emočního stavu, motivace, sebehodnocení a postojů ke škole. Dále se analyzují způsoby chování dítěte, rodinné vztahy a postavení žáka ve třídě.
- **Náprava a pomoc.** K danému postupu patří nastavení opatření s vhodnou strategií řešení problémů či intervence, jež cíleně napomáhají řešit konkrétní stav nebo situaci. Realizace konkrétních postupů by měla vždy vycházet z diferenciální diagnostiky. Školní poradenský psycholog by se měl především zaměřovat na zlepšení psychického stavu studujících a rozvíjení jejich copingových strategií.
- **Prevence problémů.** Cílem prevence je omezení rozvoje potíží u studujících. Využívá se primární prevence, která má za cíl zabránit výskytu problémů (např. prevence vzniku šikany) a pak sekundární prevence, jež minimalizuje rozvoj potíží a omezuje jejich zhoršování (např. stanovení vhodných podmínek pro dítě s SVP). Terciální prevence se využívá při řešení již vzniklých potíží (např. eliminace poruch chování).

### 1.5.1 Motivační rozhovory jako forma poradenství pro dospívající

Ve školní poradenské psychologii se doporučuje využívání přístupů založených na důkazech (Evidence-Based School Counselling Practice nebo EBP). Na důkazech založené přístupy jsou strategie a intervence, které byly výzkumně ověřeny a shledány

efektivními. EBP postup je založen na sběru dat v rámci školy v souvislosti s tím, jaké problémy řeší studující a jaké jsou jejich potřeby. Následně se volí intervence, které mají měřitelný a dosažitelný cíl, načež se provádí evaluace efektivity provedených intervencí v krátkodobém a dlouhodobém horizontu (Zyromski et al., 2018).

Jedním z takových přístupů je poradenství založené na *motivačních rozhovorech* (Motivational Interviewing nebo MI). Daná metoda vznikla v 80. letech 20. století a je to především metoda změny chování. Motivační rozhovory jsou na člověka zaměřená forma poradenství, jejímž cílem je zjistit a posílit motivaci ke změně (Miller & Rollnick, 2009).

Podle Naar a Suarez (2021) lze motivační rozhovory s dospívajícími rozdělit do následujících etap:

- Vysvětlení „ducha“ motivačních rozhovorů;
- Proces na člověka zaměřené formy poradenství;
- Práce s reakcí na odpor ke změně;
- Diskuse o změně;
- Závazek.

V rámci první části motivačních rozhovorů se vysvětlují základní principy práce s dospívajícími jako *autonomie*, *kolaborace* a *evokace*. MI vychází z toho, že člověka nelze donutit ke změně, jelikož trvalá změna vyžaduje vnitřní proces. Lze vytvořit prostředí tzv. „*podpůrné autonomie*“ tím, že budeme zjišťovat, jaké mají názory dospívající, poskytovat jim informace a nabídnout jim různé alternativy se zdůrazněním jejich osobní volby a zodpovědnosti (Millner & Rollnick, 2009).

MI spočívá ve spolupráci neboli partnerství mezi poradenským psychologem a dospívajícími. *Kolaborace* zahrnuje vzájemný proces, nikoliv pouze uspokojování potřeb klientů či naplnění agendy poradenského psychologa. *Evokace* spočívá ve vyvolání vnitřní motivace a zapojení se do změny chování na základě vlastního zájmu (Naar & Suarez, 2021).

Ve druhé části probíhá na *člověka zaměřená forma poradenství*. To zahrnuje *reflexi*, *položení otevřených otázek*, *afirmaci a shrnutí*. V MI slouží *reflexe* k poskytnutí empatie a k pochopení toho, jak dospívající prožívají určité situace. Reflexe mají formu

parafrázování či opakování slov dospívajícího. Tím vyjadřujeme porozumění tomu, co v daný okamžik klient prožívá (Naar & Suarez, 2021).

*Otevřené otázky* umožňují získat víc relevantních informací než otázky uzavřené. Avšak příliš mnoho otázek může naopak vyvolat rezistenci ke spolupráci. Doporučuje se používat reflexi před položením otázky a také po obdržení odpovědi od dospívajícího (Millner & Rollnick, 2009).

*Afirmace* se používá při zdůrazňování konkrétních silných stránek či snahy dospívajících dosáhnout určité změny. Může se jednat o výroky jako: „Je dobré, že přemýšlíš o svých možnostech.“, nebo: „Je skvělé, že ses rozhodl omezit pití alkoholu.“ Důležité na tom je, že do daných výroků nekladáme pouze svůj názor, nýbrž konstatujeme fakt, že probíhá změna chování dospívajícího (Naar & Suarez, 2021)

V rámci *shrnutí* probíhá výběr výroků z celého rozhovoru a propojení jednotlivých bodů tak, aby ve shrnutí byly obsaženy motivační prvky. Rozhovor lze například ukončit výroky: „Řekl jsi mi hodně o tom, proč rád/a užíváš alkohol. Pomáhá ti to uvolnit se a je pak pro tebe snazší bavit se s přáteli. Řekl jsi také, že jsi měl hodně problémů spojených s užíváním alkoholu. Nejsi si jistý tím, že bys chtěl s užíváním alkoholu přestat, ale zajímá tě, jak to omezit.“ (Naar & Suarez, 2021)

Ve třetí části se pracuje s *reakcí na odpor ke změně*. U dospívajících je odpor ke změně normálním vývojovým procesem, jehož výsledkem jsou tři typy komunikace. První z nich lze charakterizovat jako *všeobecné negativní komentáře* k procesu změny jako například: „Nemusím sem chodit.“. Druhý typ dané komunikace vyjadřuje *snahu o udržení současného chování*. Příkladem může být výrok: „Můžete mi říkat, co chcete, ale pít s kamarády nepřestanu.“. Třetí typ se vyznačuje *nedostatkem komunikace*, resp. mlčením, projevem lhostejnosti k rozhovoru či otázkami „Co?“ na jakoukoliv formu zpětné vazby ze strany psychologa (Naar & Suarez, 2021).

Při práci s reakcí na odpor ke změně je důležité sledovat vlastní chování a v napjaté situaci trochu ustoupit. Na základě toho se snižuje tenze a komunikace nebude na klienta působit ohrožujícím dojmem. Pak lze přejít k tzv. strategickým odpovědím na odpor ke změně. Doporučuje se zdůraznit osobní kontrolu nad situací, to znamená, že se

v daný okamžik dospívající má právo rozhodnout tak, jak uzná za vhodné bez ohledu na to, zda to vede k momentální změně chování či nikoliv (Naar & Suarez, 2021).

Ve čtvrté části probíhá samotná *diskuse o změně*. Dospívající mohou projevit svou vůli ke změně slovy: „chci“, „přál bych si“, „mám motivaci“ apod. Tyto výroky lze považovat za začátek diskuse o změně chování. V průběhu dialogu je důležité průběžně reflektovat to, co říká dospívající. Například pokud dospívající stále váhá, zda změnit stávající chování („Vím, co mám dělat, abych omezil kouření, ale nejsem si jistý, zda jsem připraven.“) lze ho podporovat výrokem: „Ty věříš, že to zvládneš.“ Použití výroků obsahujících „ty“ zdůrazňují osobní volbu v procesu změny. Když dospívající mluví o určité změně svého chování, lze využít otevřených otázek: „Říkáš, že je teď podle tebe čas na změnu a chceš omezit pití alkoholu. Co bys udělal jako první, kdybys na to byl připraven?“ Otázky musí souviset s tématem, které řeší dospívající, aby byl proces změny pro klienta smysluplný (Naar & Suarez, 2021).

V poslední (závěrečné) části – *závazku ke změně* – je důležité porozumět nejen záměrům a motivaci mladých lidí ke změně, ale také jim pomoci konkretizovat, co změnit a jak daný plán realizovat (Gollwitzer, 1999). Součástí plánování je pomoc dospívajícím stanovit cíl, promyslet kroky k jeho dosažení, porozumět důvodům ke změně a identifikovat překážky. Toto plánování pomáhá dospívajícím zvýšit sebevědomí a posiluje jejich naději ve změnu (Naar & Suarez, 2021).

Motivační rozhovory jsou velmi užitečnou technikou v rámci školního psychologického poradenství. Dokáží pomoci dospívajícím v situacích, kdy potřebují nalézt motivaci pro změnu svého chování či pro vyřešení osobních problémů. Je to krátkodobá a dobře uplatnitelná metoda v kontextu práce ve škole, jelikož umožňuje psychologovi systematicky intervenovat a posilovat tendenci ke změně napříč širokým spektrem potřeb dospívajících. Je však nutné dodat, že využití motivačních rozhovorů je omezeno věkem – tuto metodu se doporučuje uplatňovat od 12 let (cca 6. ročník ZŠ) (Naar & Suarez, 2021).

## **2 Online poradenství**

Druhá kapitola teoretické části se zabývá online poradenstvím jako oborem a je v ní stručně představen jeho historický vývoj. Následuje popis forem a způsobů poskytování online poradenství. Dále se rozebírá účinnost online poradenství. Na konci kapitoly jsou zmíněny výhody a možná úskalí online poradenství.

### **2.1 Vhled do online poradenství jako oboru**

21. století se rychle stává érou poskytování služeb skrze různé online modality. Poradenství jako obor se také rychle mění pod vlivem nových výzev, které s sebou přinášejí informační technologie. Vzhledem k rozšíření internetu klienti vyhledávají poradenství víc informovaní o tom, co lze od dané služby očekávat, a tudíž se zvyšují jejich nároky na kvalitu poskytované péče. Geografické hranice navíc přestávají být jednou z určujících podmínek k poskytování poradenství. Proto by psychologové měli neustále zvyšovat svoje kompetence v oblasti užívání technologií, a snažit se tak poskytovat nejlepší kvalitu služeb v rámci dostupných online modalit (Kraus, Stricker & Speyer, 2010).

S propuknutím pandemie COVID-19 se jednotlivé společnosti musely přizpůsobit novým sociálním a pracovním podmínkám. Různé země světa zavedly předpisy pro práci a studium z domova, sociální odstup atd. Dané restriktce byly důležitým faktorem přispívajícím ke zhoršení duševního zdraví. V tomto období stále více lidí potřebovalo odbornou pomoc se zvládnutím pocitu úzkosti, deprese či stresu (Liebrenz et al., 2020). Pandemie COVID-19 ukázala, že služby v oblasti duševního zdraví jsou velmi žádané a nelze zůstat jen u jednoho formátu poskytování poradenství či psychoterapie – face to face. Dlouhotrvající karanténní podmínky vedly k tomu, že poradci (případně psychoterapeuti) museli ve své praxi přejít do online prostředí. Daná zkušenost rozšířila možnosti poskytování poradenství a psychoterapie a jejich dostupnost po celém světě (Situmorang, 2020).

Vzhledem k absenci jasných standardů pro poskytování online poradenství je jeho dnešní podoba málo strukturovaná (Barak, Klein & Proudfoot, 2009). Tato nejasnost a nejednotnost se také projevuje v tom, že existuje široký rozsah pojmů, které se používají zaměnitelně, jako jsou např. kyberpsychologie, telepsychologie, online terapie, e-zdraví,

telezdraví, webové poradenství, e-poradenství a online poradenství (Beidoglu, Dincyuerek & Akintug, 2015).

Barak a Grohol nabízí následující definici (2011, s. 157): „online poradenství a psychoterapie jsou definovány jako intervence v oblasti duševního zdraví mezi klientem a psychologem, který využívá technologie jako způsob komunikace“.

Richards a Viganó (2012) definují online poradenství jako poskytování terapeutických intervencí v kyberprostoru, kde je komunikace mezi vyškoleným profesionálním poradcem a klientem zprostředkována pomocí technologií na základě použití internetu.

Menovshchikov (2013) charakterizuje online poradenství jako situaci, ve které profesionální poradce či poradkyně hovoří s klientem přes internet (aplikaci) a poskytuje mu emocionální podporu, poradenství v oblasti duševního zdraví nebo další odborné služby. Může se jednat o odpověď na jednu otázku nebo o průběžnou konverzaci; poradenství může probíhat prostřednictvím e-mailu, chatu, videohovoru nebo internetového telefonátu. Online poradenství je vhodným alternativním zdrojem pomoci v případě, že není k dispozici „tradiční“ psychoterapie či poradenství. Online poradenství je účinné, dokáže poskytnout dostatečné soukromí a provádí ji kvalifikovaní pracovníci, kteří se řídí etickým kodexem poskytování poradenství či psychoterapie.

Nejvýstižnější definici online poradenství nabízí Cipolletta & Mocellin (2018):

Online poradenství je definováno jako odborná poradenská činnost, k níž dochází, když se klient a licencovaný psycholog setkávají na dálku a jejich interakce probíhá prostřednictvím informační technologie. Tato komunikace je obousměrná, synchronní nebo asynchronní, může být použita buď jako samostatná poradenská praxe, nebo jako doplněk tradiční komunikace tváří v tvář. Může se jednat o komunikaci prostřednictvím e-mailu, chatu, fóra, videokonference, webové stránky a aplikace pro mobilní zařízení (s. 2).

Online poradenství může být otevřeným procesem, který naplňuje celou řadu účelů: od poskytování pomoci při rozhodování o povolání (kariérní poradenství) až po posílení sebevědomí, budování copingových strategií a posílení pocitu vlastního „já“ či

interpersonálních kompetencí. Psychologové poskytující online poradenství mohou také sloužit jako most pro zahájení poradenství či terapie face to face (Kraus, Stricker & Speyer, 2010).

## **2.2 Historický vývoj online poradenství**

Uvádí se, že zrod individuálního profesionálního online poradenství a psychoterapie nastal v roce 1995 (Ainsworth, 2002). Vývoj online poradenství a psychoterapie byl také podmíněn telefonickou terapií, telefonními linkami důvěry a psychiatrickými videokonferencemi (Rosenfield, 1996).

Odkazy na vývoj online poradenství a psychoterapie lze nalézt už v počítačových programech ze 60. let 20. století, které později nahradily online sezení (Cavanagh, & Shapiro, 2004).

Online individuální psychoterapie a poradenství mají tedy kořeny v technickém a teoretickém vývoji psychoterapie a poradenství druhé poloviny dvacátého století a lze je chápat jako přirozený výsledek těchto procesů (Green, 2006).

## **2.3 Formy a způsoby poskytování online poradenství**

Existuje řada možností poskytování online poradenství. Základní způsoby komunikace jsou: *individuální* nebo *skupinový kontakt*, který může probíhat *synchronně* či *asynchronně* (Barak, Klein & Proudfoot, 2009). Dále lze formy poskytování online poradenství rozdělit na *senzorické*, *imaginární* a *automatické* (Barak, 2008).

V rámci *synchronního* kontaktu probíhá online poradenství v „reálném čase“. Synchronní online poradenství má formu chatu, internetových telefonátů či videohovorů. Synchronní online poradenství založené na videohovorech je spontánnější než asynchronní, jelikož lze v průběhu sledovat vzájemná verbální sdělení, gestikulaci a mimiku. Videohovor umožňuje určit identitu osob, které participují na online poradenství, čímž se zvyšuje důvěryhodnost samotného procesu (Barak, 2008). Pro klienty je důležité zažít spojení s psychologem „tady a teď“ neboli pocit přítomnosti blížící se k face to face poradenství, protože daný faktor je rozhodujícím pro budování poradenského/terapeutického vztahu (Suler, 2004).

Při *asynchronních* sezeních probíhá kontakt mezi psychologem a klientem v odlišných časových rámcích. Příkladem asynchronního online poradenství může být kontakt přes e-mail, diskusní fóra, sledování videozáznamů či poslech nahrávek. Také sem lze zařadit online poradenství založené na webových intervencích. Asynchronní forma online poradenství nabízí klientům „zónu reflexe“ neboli časový odstup, během kterého participující mohou reflektovat svoje myšlenky a pocity. Například textová komunikace může mít velkou výhodu pro klienty, kteří by nechtěli navštívit psychologa osobně kvůli stigmatu „pacienta“ apod. Online poradenství nabízí v tomto případě větší anonymitu (Suler, 2004).

*Senzorické* online poradenství zahrnuje videokonference nebo virtuální realitu (VR). Dané modality umožňují realizovat širší spektrum smyslů (verbální, vizuální a v případě VR – částečně kinetický). VR například může simulovat skutečné situace, jako je tomu v případě léčby fobií (Gaggioli et al., 2003).

Existuje celá řada možností terapeutického využití *imaginace* v rámci online poradenství. Může to být například hraní rolí, psychodrama, imploze, relaxační techniky, zkoumání snů či fantazií. Kromě toho může online poradenství využívat počítačových her jako například *Second Life*, ve které lze vytvořit vlastní avatar. Následně se klient za pomoci avataru účastní „běžných“ akcí jako např.: večírků, konferencí apod., dochází tudíž k socializaci. V této hře je dokonce možné najít „psychoterapeuta“ a „podstoupit“ psychoterapii v rámci hry (Gorini et al., 2008).

*Automatické* online poradenství je založené na zautomatizovaných úkolech a poskytování zpětné vazby klientovi. Jedním z prvních daných programů byla automatizovaná psychoterapie Eliza, který využívá rogeriánský psychoterapeutický přístup (Suler, 1987). Počítačový program lze naprogramovat tak, aby se minimalizovaly protipřenosové reakce, což ho činí potenciálně mnohem objektivnějším a neutrálnějším. Diagnostické i léčebné protokoly mohou být obzvláště vhodné pro automatizaci, což vede k nákladově efektivnějšímu poradenství (Barak, 2008).

Dnes je několik virtuálních služeb duševního zdraví: Woebot Health, který funguje na základě kognitivně-behaviorální terapie (KBT), a je určen klientům s afektivními poruchami; dále Thriveport, který také využívá principů KBT a uvědomění si pocitů a emocí; Wysa je program, který pomáhá zvládat myšlenky a emoce



prostřednictvím dialektické behaviorální terapie (DBT) a řízené meditace (Kwan, Jejeran & Ritchie, 2022). Ve Velké Británii se doporučuje počítačový program založený na KBT *Fear-Fighter*, který je určen klientům zažívajícím panické ataky, úzkostné a fobické stavy. Daný program se prezentuje jako stejně účinný jako psychoterapie face to face (Peck, 2007).

Online *skupinové* poradenství je na rozdíl od *individuálního* specifické v tom, že umožňuje relativně rychle sestavit skupinu participujících na základě jejich potřeb bez ohledu na geografické hranice. Mohou se vytvořit jak synchronní, tak i asynchronní skupiny. Daný formát má výhodu v tom, že umožňuje klientům zůstat „neviditelnými“ pro skupinu a vstupovat do dění jen tehdy, když mají pocit bezpečí. Totéž platí i pro psychologa – mohou se rozhodnout být v pozadí a eliminovat tak vlastní protipřenosové tendence (Barak, 2008).

## 2.4 Účinnost online poradenství

Dnes se většina odborníků shoduje na tom, že pro celé spektrum psychosociálních obtíží i psychických onemocnění může být online poradenství rovněž účinným řešením. V rámci online psychoterapie je cílem vytvořit podpůrný vztah s klienty podobně jako ve face to face settingu. Dnes se nejvíce používají internetové interaktivní léčebné programy pro léčení depresí, úzkostí, panických poruch nebo poruch příjmu potravy (Vybíral & Vondráčková, 2012).

Vybíral a Vondráčková (2012) provedli analýzu 30 studií týkajících se online poradenství a psychoterapie. Uvádí například výsledky jednoho výzkumu, který se zaměřoval na účinnost online psychoterapie u pacientů s panickou poruchou. Dané studie se dohromady zúčastnilo 45 pacientů, z toho 23 podstoupilo online psychoterapii pomocí videohovoru a 22 pacientů absolvovalo tradiční face to face léčbu. Výsledky byly v obou případech (u online psychoterapie i „klasické“ terapie) stejné. Po roce prokázalo tuto skutečnost katamnestické ověření. Dotazník, který se zaměřoval na sílu pracovního spojení ukázal, že v obou typech psychoterapie navázali pacienti s terapeutem stejně kvalitní pracovní spojení. Výzkumný tým to vysvětlil tím, že v rámci videohovorů se psychoterapeuti snažili intenzivněji věnovat vztahu s klientem a být emocionálně a

mimicky transparentní. V tomto případě lze uvažovat o formě kompenzace chybějících neverbálních signálů s důrazem na živost před kamerou (Bouchard et al., 2009).

Například Robinson a Serfaty (2008) uskutečnili výzkum na pacientech s diagnózou poruchy příjmu potravy, kteří si dopisovali prostřednictvím e-mailu s kvalifikovanými terapeuty nejméně dvakrát týdně po dobu tří měsíců. Po třech měsících sledování byla zaznamenána významná redukce bulimických příznaků u účastníků a došlo k významnému snížení počtu účastníků splňujících kritéria pro diagnózu poruchy příjmu potravy podle DSM-IV po ukončení léčby (50 % z 19 účastníků) ve srovnání s kontrolní skupinou.

Mitchell et al. (2008) v rámci výzkumu poskytli 20 sezení kognitivně-behaviorální terapie (KBT) určených k léčbě bulimie po dobu 16 týdnů na vzorku 128 dospělých osob splňujících kritéria DSM-IV pro poruchu příjmu potravy. Účastníci byli náhodně zařazeni buď do KBT face to face terapie, nebo do KBT terapie poskytované online. Participující byli hodnoceni prostřednictvím rozhovoru po ukončení léčby a po tříměsíčním a dvanáctiměsíčním sledování. Retence byla v obou skupinách srovnatelná a míra abstinence byla vyšší v online skupině ve srovnání se skupinou face to face, ale nebyla statisticky významná. Výzkumný tým došel k závěru, že poskytování online léčby bylo pro mnoho pacientů přijatelné a ve výsledcích přibližně rovnocenné s léčbou face to face.

Specifickým argumentem pro srovnání bylo terapeutické spojení, které je považováno za ústřední složku úspěšné psychoterapie (Berger, 2017). Ve studiích se ukazuje, že terapeutické spojení může být úspěšně navázáno online – v některých případech i lépe než při osobních sezeních (Barak, Klein & Proudfoot, 2009). Jedním z možných důvodů je to, že online poradenství může zvýšit kontinuitu poradenské péče, jelikož umožňuje častý kontakt s terapeutem (online kontakt je časově a prostorově flexibilnější) (Abbott, Klein & Ciechomski, 2008).

## **2.5 Výhody online poradenství**

Online intervence v oblasti duševního zdraví mají velký potenciál – nabízejí přímý a pohodlný přístup k poradenství a psychoterapii, který by člověk jinak neměl, zejména proto, že téměř dvě třetiny populace s diagnostikovatelnými duševními poruchami nevyhledávají léčbu (Kessler et al., 2009). Online intervence poskytují rozměr dosahu, o

který služby duševního zdraví vždy usilovaly. Jedním z klíčových prvků online poradenství je možnost poskytnout potenciálním klientům flexibilitu volby, tj. alternativní způsoby komunikace, aby mohli přizpůsobit své osobní potřeby různým modalitám pro zajištění efektivnějšího poradenského procesu (Barak & Grohol, 2011).

Vybíral a Vondráčková (2012) na základě analýzy odborných článků uvádí shrnutí výhod online poradenství a psychoterapie:

- Online poradenství a psychoterapii mohou využívat ti, kdo žijí v odlehlých oblastech, nemohou/nechtějí cestovat nebo naopak ti, kdo cestují často a nepravidelně;
- Umožňuje rodinnou terapii, především když členové rodiny žijí na různých místech;
- Online poradenství a psychoterapie nabízí širší spektrum cizojazyčných služeb, obzvláště v tom případě, když je klientem cizinec;
- Online poradenství a psychoterapie jsou finančně dostupnější;
- Klienti i terapeuti se mohou vracet k předchozím sezením – k psaným záznamům, videozáznamům, nahrávkám;
- Následná péče je v případě online poradenství a psychoterapie flexibilnější a snadnější;
- Online poradenství a psychoterapie dokáže pokrýt i tzv. „skryté populace“ (například drogově závislí, příslušníci menšin, osoby s handicapem apod.)

Online intervence v oblasti duševního zdraví však nejsou určeny jako náhrada za face to face sezení. Mohou sloužit jako vstupní brána k osobnímu setkání a jako jeho doplněk (Barak, & Grohol, 2011).

## **2.6 Úskalí online poradenství**

Hlavním argumentem proti online poradenství je absence „živého“ očního kontaktu a neverbální komunikace (například mimické signály, gestikulace, postoj). Někteří klienti a psychologové se domnívají, že neverbální komunikace a její interpretace hraje v terapeutické situaci ústřední roli (Green, 2006). Kromě toho v případě asynchronního online poradenství (například e-mailová komunikace) dochází k eliminaci očního kontaktu i hlasu, což činí pochopení nuancí komunikace složitější. Nedostatek

face to face signálů může do komunikace vnést nejednoznačnost: například když není slyšet terapeutův hlas a/nebo nelze vnímat jeho neverbální komunikaci, nemůže si být klient jistý, co má v daný okamžik terapeut na mysli (Kraus, Stricker & Speyer, 2010).

Vyjadřování pocitů – ačkoli je v online komunikaci možné a účinné – není tak automatické jako v rámci poradenství face to face. To znamená, že terapeuti by měli podniknout zvláštní kroky, zejména používat slova a výrazy, které by v kontaktu tváří v tvář nemusely být použity, aby projevíli empatii, péči, zájem, a vřelost vůči svým klientům (Barak, Klein, & Proudfoot, 2009).

Dalším úskalím online poradenství mohou být otázky etického a legislativního charakteru. Týká se to především zachování důvěrnosti a bezpečnosti poradenského procesu. Například e-mailová komunikace může být omylem přeposlána nebo může být proces internetové komunikace vystaven riziku hackerského útoku, což by potenciálně mohlo vést k úniku vysoce citlivých informací (Terry, 2001).

V online poradenství musí figurovat kontrakt mezi psychologem a klientem jako v případě poradenství face to face. Online poradenství také musí podléhat určitým zásadám a pravidlům, aby se dalo zabránit jakémukoliv zneužití poradenského procesu nebo odchylkám od toho, co by se mělo od konstruktivního poradenského vztahu očekávat. Pokyny lze modifikovat a přizpůsobit konkrétním okolnostem a očekáváním klienta a psychologa, způsobu komunikace a typu problému. Pravidla se týkají několika základních oblastí, v neposlední řadě těch, které se týkají platebních postupů, a zahrnují plánování, délku a množství korespondence, technologické spojení a kontakty pro případ nouzové situace (Barak, Klein, & Proudfoot, 2009).

Další námitky vůči online poradenství shrnuli Vybíral a Vondráčková (2012, In: Lovejoy et al., 2009):

- Může dojít k dehumanizaci poradenství a psychoterapie;
- Poradenství a psychoterapie nebudou hrazeny zdravotními pojišťovnami nebo budou hrazené jen v určitých případech;
- Bude chybět plnohodnotný výcvik v online poradenství a psychoterapii;
- Bude chybět etický kodex a legislativní rámec online poradenství a psychoterapie;

- Technologický aspekt může být překážkou v online poradenství a psychoterapii: například selhání techniky, absence znalostí, jak techniku a aplikace ovládat, bezpečnostní rizika apod.

### **3 Online poradenství z pohledu psychologů**

V třetí kapitole jsou nejdřív představeny výzkumy týkající se postojů psychologů k distanční formě práce. Následně je prezentovaná analýza odborné literatury popisující zkušenosti psychologů s online poradenstvím. V poslední podkapitole jsou ve stručnosti shrnuty technologické trendy ve školním poradenství.

#### **3.1 Postoje k online poradenství**

Používání online modalit v rámci poradenství je ovlivněno postoji a predispozicemi psychologů k distanční formě práce. Postoje se mohou lišit v závislosti na individuálních preferencích a názorech na online modality nebo mohou být ovlivněny dalšími různými faktory, jako jsou teoretická orientace, předchozí znalosti, zkušenosti s technologiemi apod. (Centore & Milacci, 2008).

Wangberg et al. (2007) ve svém výzkumu uvedli, že většina psychologů má neutrální postoj vůči online intervencím, přičemž pouze 3 % z nich vnímalo online formu poradenství jako neakceptovatelnou.

V další studii se ukázalo, že většina psychologů (57 %) vnímala online poradenství jako stejně efektivní ve srovnání s poradenstvím face to face, zatímco 42 % vnímalo online poradenství jako méně efektivní (Chester & Glass, 2006).

Jeden z mála výzkumů týkajících se postojů psychologů k online poradenství byl proveden italským výzkumným týmem na Padovské univerzitě. V daném výzkumu (Cipolletta & Mocellina, 2018) se předpokládalo, že: jen málo respondentů v současnosti poskytuje online poradenství; většina respondentů by byla online poradenství nakloněna, ale považovala by za nevhodné poskytovat diagnostiku a strukturovanou léčbu prostřednictvím online modalit; postoje psychologů by se lišily na základě předchozích znalostí a zkušeností a teoretické orientace.

Na výzkumu dohromady participovalo 388 psychologů, kteří se většinou zabývali poruchami ve vztazích (57,1 %) a převážně se identifikovali s kognitivně-behaviorální metodou (22,5 %). Dotazník se skládal ze 150 položek a byl rozdělen do 21 oddílů s pěti částmi. První část představovala účel této studie a obsahovala informovaný souhlas s účastí na výzkumu. Druhá část se skládala z otázek týkajících se zkušeností s online

poradenstvím. Třetí část obsahovala sebehodnocení znalostí psychologů v 15 oblastech online poradenství, zde obecně definovaných jako „aspekty“ (např. technologické aspekty, dostupnost, načasování online poradenství, ekonomické aspekty, kvalifikace psychologů apod.). Čtvrtá část zjišťovala, jaký měli účastníci názor na každý z těchto aspektů. Pátá část sloužila ke shromáždění obecných názorů na online poradenství. Následně byla provedena statistická analýza pomocí programu SPSS. Respondenti byli rozděleni na zastánce a odpůrce na základě jejich odpovědí (ano nebo ne) na otázku, zda by ve své praxi uvítali online poradenství.

Ve výsledcích se ukázalo (Cipolletta & Mocellin, 2018):

- Že jen malé procento psychologů (23,9 %) vlastnilo osobní webové stránky a pouze 53 z nich (18,3 %) poskytovalo on-line poradenství;
- *Technologické aspekty.* Respondenti hodnotili svůj vztah k technologiím jako dostačující a svoje kompetence, které jsou důležité při poskytování online poradenství jako o něco více než dostačující;
- *Dostupnost.* 42,6 % respondentů by využilo sociální sítě (např. Facebook a další), aby zde kontaktovali nové klienty;
- *Ekonomické aspekty.* Kdyby se nabízelo online poradenství prostřednictvím psaného textu (e-mailu, chatu a fóra), 28,5 % psychologů by vždy vyžadovalo finanční odměnu, 10,2 % by ji nevyžadovalo a 58,1 % by ji vyžadovalo v jednotlivých případech. Pokud by psychologové poskytovali videokonferenční poradenství, 30,7 % by se rozhodlo vždy vyžadovat finanční odměnu, 34,4 % by ji nevyžadovalo a 35 % by ji zvažovalo případ od případu;
- *Načasování poradenských intervencí online.* Psychologové uvedli, že ideální délka trvání online poradenství by byla 40 až 50 minut;
- *Kvalifikace psychologů.* 88,2 % respondentů považovalo za vhodné, aby psychologové, kteří hodlají provádět online poradenství intervence, měli specifické školení;
- *Teoretické aspekty.* Respondenti uvedli jako nejvhodnější přístupy k online poradenství kognitivně-behaviorální terapii (69,9 %) a kognitivismus (43,9 %). Psychoanalýza (4,8 %) se považovala za nejméně vhodnou metodu;

- *Výhody a nevýhody.* Nejvíce ceněnou výhodou bylo odstranění geografických omezení; za největší nevýhodu byla označena redukce neverbální komunikace;
- *Etické aspekty.* Respondenti se domnívali, že italský etický kodex pro psychology nebyl v případě online poradenství dostatečně jasný. Uvedli, že transparentní a jednoznačný etický kodex by napomohl rozšíření online poradenství;
- *Bezpečnost a soukromí.* Uvedli, že v současné době online poradenské služby nemohou zaručit dostatečné bezpečí a soukromí klientů;
- *Online služby ve veřejné i soukromé sféře.* Podle 80,3 % respondentů by online poradenství mohlo být dobře využitelné v soukromém sektoru; podle 46 % z nich by se online poradenství dalo stejně efektivně využívat ve veřejném zdravotnickém systému;
- *Postoje k online poradenství.* Účastníci výzkumu odpovídali na dichotomickou otázku (ano nebo ne), zda by zkusili poskytovat online poradenství. 62,6 % odpovědělo „ano“; 35,6 % odpovědělo „ne“. Kromě toho 1,7 % respondentů raději neodpovědělo.

Je zde zřejmá určitá rozpolcenost psychologů, pokud jde o poskytování poradenství online. Lze spekulovat o tom, že je to do značné míry způsobeno nedostatečnou obeznameností s online poradenstvím, nejistotou a nedostatečnými znalostmi jeho fungování a přínosů, které může mít zejména pro klienty. Dá se předpokládat, že se na základě pandemie COVID-19 změní poradenské postupy a s největší pravděpodobností se zachovají možnosti poskytování poradenství v online prostředí.

### **3.2 Zkušenosti s online poradenstvím z pohledu psychologů**

Literatura na téma zkušeností psychologů s online poradenstvím téměř absentuje. Cílem této podkapitoly je prezentovat výsledky dosavadních výzkumů dané problematiky v mezinárodním kontextu na základě analýzy odborných článků.

Australský výzkumný tým (Bambling et al., 2008) se zabýval pohledem poradenských psychologů na synchronní online poradenství v rámci linky pomoci pro mládež na základě chatování a telefonického poradenství (Kids Help Line). Konkrétním cílem dané studie bylo prozkoumat vnímání práce s mládeží ze strany poradenských



psychologů v online prostředí, nastínit silné a slabé stránky této práce v online prostředí a strategie poradenských psychologů pro řešení problémů v komunikaci. Dohromady se výzkumu zúčastnilo 26 psychologů a jako metoda sběru dat byla zvolena metoda focus groups. Analýza dat byla zaměřena na následující domény: soukromí a emočně bezpečné prostředí, komunikaci prostřednictvím textových zpráv a time management.

Ve výsledcích psychologové uváděli nižší emoční intenzitu při interakci s mladými lidmi prostřednictvím online chatu než při telefonickém poradenství. Větší aktivitu klientů v online prostředí psychologové přičítali absenci bezprostřední fyzické blízkosti. Online prostředí umožňovalo klientům řešit složitější a emocionálně vypjatější problémy díky efektu disinhibice (odstranění zábran při komunikaci online ve srovnání s komunikací face to face).

Při online poradenství psychologové identifikovali následující problémy: absence neverbální zpětné vazby, vyšší riziko přehlédnutí závažných problémů (např. sebevražedných tendencí) a nedostatek možností projevu empatie. Zároveň uvedli, že za pomoci doptávání dokázali eliminovat riziko nedorozumění.

Psychologové uvedli time management a časté časové prodlevy při chatové komunikaci jako hlavní výzvy při řízení sezení v online prostředí. Přestávky v komunikaci a ztráta kontinuity způsobily to, že se psychologové cítili neefektivně a odpojeně. Snažili se ale vypořádat s problémem tak, že se mladých lidí ptali, proč reagují pomalu nebo s delším časovým odstupem. Tato strategie se setkala s různou mírou úspěchu. Poradci se také domnívali, že jim online poradenství poskytlo více času na zvážení jejich odpovědí klientům, zároveň se však při formulování odpovědí cítili pod časovým tlakem.

Výsledky dané studie ukazují, že online prostředí poskytuje emocionální bezpečí, a to díky efektu disinhibice v online prostředí. Nevýhody efektu disinhibice zahrnují absenci neverbálních signálů a riziko nepřesnosti hodnocení obav mladých lidí. Jsou potřeba další metody, jež by přispěly k zefektivnění online poradenství. Chybí příslušné vzdělávání v oblasti online poradenství, ucelený legislativní rámec a zrevidovaný etický kodex (Bambling et al., 2008).

Další výzkum ze Spojených států (Schaffer et al., 2021) se zaměřil na poskytování poradenství školními psychology během distanční výuky. Výzkum si kladl za cíl zjistit, jak vnímali školní psychologové před a během pandemie následující fenomény: (a) vlastní role a odpovědnost; (b) poskytování služeb; (c) obavy a překážky při poskytování služeb; a (d) obavy a doporučení ohledně návratu žáků do škol. Dohromady se studii zúčastnilo 675 psychologů. Ve výsledcích se ukázalo, že jejich primární role spočívala v poskytování poradenství a pomoci pedagogickému sboru místo provádění vyšetření v rámci školy. Došlo k častějšímu poskytování intervencí v oblasti duševního zdraví. Školní psychologové jako největší překážky uvedli: absenci příslušného výcviku v oblasti online poradenství, etická a legislativní úskalí, technologické aspekty (stabilní internetové připojení, zkušenosti s aplikacemi apod.) a rovnováhu mezi pracovním a soukromým životem. Znovuotevření škol bylo spojeno s následujícími obavami: dohánění termínů vyšetření, rozlišování mezi dětmi, které skutečně mají potíže, a těmi, které zaostávají kvůli nedostatečné výuce.

Bylo také zjištěno, že školními psychology poskytovali online poradenství poměrně málo. Důvodem podle nich bylo to, že v současnosti nejsou vymezeny jasné požadavky na distanční práci školních psychologů, problémem je také nedostatek odborného vzdělávání, situaci navíc komplikují různé legislativní a etické překážky (Schaffer et al., 2021).

Výzkum vlivu pandemie COVID-19 na školní psychologickou praxi proběhl také v rámci kanadských škol (Ritchie et al., 2021). Předpokládalo se, že školní psychologická praxe bude ovlivněna začátkem pandemie, avšak vzhledem k bezprecedentní povaze situace spojené s COVID-19 nebyly vyvozeny žádné další konkrétní předpovědi týkající se kvantity a kvality dopadu pandemie. V Kanadě spočívá současný model poskytování školních psychologických služeb ve vytváření a hodnocení programů, které podporují duševní zdraví dětí, poskytují prevenci duševních onemocnění a poruch učení (Montreuil, 2016).

Výzkumu se zúčastnilo 214 psychologů, kteří byli osloveni prostřednictvím e-mailu nebo sociálních sítí (např. Facebook). Data byla následně analyzována pomocí programu SPSS.

Skoro všichni respondenti uvedli (96,7 %), že se jejich práce výrazně změnila a také u většiny došlo k poklesu pracovní doby (65,9 %). V náplni práce školních psychologů došlo především k poklesu času (ve srovnání s dobou před propuknutím pandemie) stráveného vyšetřováním (86 %), poskytováním intervencí v oblasti duševního zdraví (48,6 %) a psáním závěrečných zpráv (46,7 %). Více času věnovali profesionálnímu růstu (72,9 %) a poradenským činnostem (42,5 %). Dalšími aktivitami, kterým se psychologové věnovali více v průběhu distanční práce, byly: propagace činností zaměřených na posílení duševního zdraví, schůzky s kolegy, příprava nových programů pro pedagogický sbor a studující (např. program reintegrace studujících do škol po návratu z karantény).

Pouze 36,9 % uvedlo, že byli připraveni na změny ve svém pracovním životě a 35,5 % respondentů sdělilo, že se jim nedostávalo adekvátní podpory ze strany vedení. Většina respondentů (72,0 %) uvedla, že pocítli změnu v pracovní spokojenosti od začátku pandemie COVID-19, konkrétně mírně nesouhlasili s výrokem „jsem se svou prací stále spokojen“ (27,1 % - 31,4 %). Téměř polovina všech respondentů (46,3 %) uvedla, že se jejich pocit vlastní efektivity změnil. Ti, kteří tuto změnu u sebe pozorovali (68,4 %), následně uvedli, že se cítí ve své roli psychologa méně kompetentní, a pouze malá část uvedla, že se cítí kompetentnější (8,4 %). Účastníci byli dotazováni na hodnocení svého duševního zdraví před pandemií a znovu během pandemie. Duševní zdraví bylo hodnoceno jako stabilní před pandemií u většiny respondentů (75,7 %), zatímco během pandemie hodnotilo své duševní zdraví jako stabilní pouze 43,5 % respondentů. Na otázku, jak o sebe psychologové pečovali, nejčastěji uváděli sledování televize/Netflixu/ filmů/YouTube (82,2 %), udržování kontaktů s rodinou a přáteli (80,8 %), cvičení (76,2 %), koníčky (66,4 %), domácí práce (67,6 %) a trávení času s domácími zvířaty (40,2 %).

Celkově výsledky této studie ukazují, že COVID-19 ovlivnil většinu aspektů školní psychologické praxe. Více než 95 % vzorku uvedlo, že se jejich práce od začátku pandemie výrazně změnila. Téměř u poloviny (48,1 %) respondentů se snížila pracovní doba a téměř třetina z nich (30,4 %) se snížil příjem. Méně času bylo věnováno provádění hodnocení, psaní zpráv/papírování a intervencím v oblasti duševního zdraví, zatímco více času bylo vyhrazeno konzultacím a profesnímu rozvoji. V důsledku toho byly všechny

nové skutečnosti ve školní psychologické praxi často doprovázeny uváděnými výše zmíněnými změnami, co se týče spokojenosti s prací, vlastní efektivity a duševní pohody (Ritchie et al., 2021).

Výzkum s poněkud jinými výsledky týkající se názorů školních poradenských pracovníků na využívání informačních technologií (ICT) proběhl na Severním Kypru (Beidoglu, Dincyuerk & Akintug, 2015). Ve výzkumu byly řešeny následující výzkumné otázky: (1) Jaké jsou obecné názory školních poradenských pracovníků na využívání ICT při poskytování poradenských služeb? (2) Existují významné rozdíly v obecných názorech školních poradenských pracovníků v závislosti na jejich pohlaví, věku, úrovni vzdělání (bakalářské, magisterské, doktorské), délky pracovního úvazku, platové třídy, stupni/typu školy nebo počtu studujících?

Studie použila deskriptivní přístup ke zjištění názorů školních poradenských pracovníků. Dohromady se studie zúčastnilo 61 respondentů.

Ve výsledcích se ukázalo, že názory školních poradenských pracovníků na využívání ICT ve školních poradenských službách byly pozitivní. V dané studii se nezjistily žádné významné rozdíly v názorech školních poradenských pracovníků v závislosti na pohlaví, věku, úrovni vzdělání, délce praxe, stupni školy, typu instituce nebo počtu studujících. Za největší přínos ICT považovali webové stránky, počítačové programy, e-mailovou korespondenci a videokonference. Respondenti však uváděli pochybnosti o užitečnosti dalších online služeb, zejména těch, které vyžadují interakci (např. chat, provádění vyšetření, řešení složitých situací v online prostředí, komunikace s pedagogickým sborem). V neposlední řadě tato studie odhalila, že školní poradci mají negativní názory na online poradenství. Toto zjištění může souviset s absencí etického kodexu pro práci v online prostředí, legislativními pochybnostmi ohledně online poradenství a obavami, že při online poradenství nelze sledovat řeč těla, gesta a mimiku klientů (Beidoglu, Dincyuerk, & Akintug, 2015).

Výzkum zjišťující psychologické charakteristiky adaptace psychologů na online poradenství během pandemie COVID-19 provedly výzkumnice Skipor a Vorobyova v Rusku (2021). Ve výzkumu se předpokládalo, že inklinace jedince k inovacím je psychologickou charakteristikou, jež determinuje jeho připravenost vnímat a přijímat nové a přizpůsobovat se měnícím se okolnostem. Cílem dané studie bylo identifikovat

faktory adaptace psychologů na distanční formu práce během pandemie COVID-19. Hlavní hypotézou byl předpoklad, že tzv. „inovativní vlastnosti“ praktikujícího psychologa určují úspěšnost jeho adaptace na online poradenství. Doplňující hypotézou bylo, že vlastní hodnocení úspěšnosti adaptace na online poradenství souvisí s psychoterapeutickým směrem a existuje vztah mezi pozitivním vnímáním práce z domova všeobecně a adaptací na online poradenství.

Výzkumu se dohromady zúčastnilo 312 praktikujících psychologů. Sběr dat probíhal pomocí elektronického dotazníku rozeslaného prostřednictvím e-mailu a zveřejněného na profesionálních psychologických webových stránkách. Dotazník se zaměřoval na 12 tvrzení, která se týkala vztahu jedince k inovacím. Každé tvrzení bylo součástí jedné ze tří škál: kreativita, přijetí rizika pro větší úspěch, orientace do budoucnosti. Následně byla data analyzována pomocí programu SPSS.

Třetina psychologů (32 %) uvedla, že pracují v integrativním či eklektickém směru, 16 % se specializují na KBT a dalších 16 % na gestalt terapii. Většina respondentů (82,4 %) měla zkušenost s online poradenstvím/psychoterapií před vypuknutím pandemie. Skoro polovina všech respondentů měla kladný vztah k online poradenství před pandemií (49,7 %), případně dotyční nezměnili svůj názor (53,5 %), nebo měli ještě lepší přístup k online poradenství (39,4 %).

Značná část psychologů sdělila, že se přizpůsobila online poradenství (80,8 %), 14,4 % nemohlo s určitostí odpovědět a 5,1 % se neadaptovalo. Ve většině případů nebyl problém s time managementem: 79 % respondentů sdělilo, že neměli problém se strukturováním času během práce v online prostředí.

Bylo zajímavé, že názory psychologů na stírání hranic mezi prací a domovem při online poradenství z domova se rozcházejí: přibližně 59 % uvedlo, že se s tímto problémem nesešlo, ale 35 % respondentů tento problém zaznamenalo, dalších 6 % nemohlo s určitostí odpovědět. Na otázku, zda se jim práce z domova obecně líbí, odpovědělo 69,2 % psychologů kladně.

Dotazovaní psychologové vykazovali v průměru vysokou úroveň inovativních vlastností ( $M = 3,74$ ). Více než polovina respondentů (54,2 %) měla vysokou úroveň

inovativnosti, 44,5 % - průměrnou úroveň a dalších 1,3 % nízkou úroveň. Respondenti také vykazovali vysokou míru kreativity ( $M = 3,95$ ) a orientace na budoucnost ( $M = 3,85$ ) a byli mírně ochotni riskovat kvůli úspěchu ( $M = 3,4$ ).

Nejlépe se na online prostředí adaptovali psychologové pracující v gestaltickém směru (90,2 %) a nejhůř se to dařilo pracujícím v KBT paradigmatu (66 %). Dá se předpokládat, že se zástupci gestalt přístupu lépe adaptovali na online prostředí z toho důvodu, že víc věnují pozornost okamžiku teď a tady, sledují svoje emoce a tělesné reakce a mají všeobecně holistický pohled na osobnost (Perls, 1992). Bylo pozoruhodné, že práci z domova pozitivně vnímali ti psychologové, kteří neměli pocit stírání hranic mezi prací a domovem. Hypotéza, že pozitivní postoje k distanční formě práce jsou obecně spojeny s lepší adaptací na online poradenství, byla potvrzena. Hypotéza, že inovativní vlastnosti osobnosti psychologa souvisejí s úspěšností adaptace na online formu práce byla také potvrzena (Skipor & Vorobyova, 2021).

I přes rostoucí zájem o online poradenství existuje zatím pouze omezená výzkumná základna, která by se zaměřovala na zkoumání zkušeností psychologů s online poradenstvím. Existuje značný prostor pro výzkum postojů k online poradenství z pohledu praktikujících psychologů i klientů této služby.

Z výsledků výše představených pěti výzkumů je zřejmé, že online poradenství přináší výrazné příležitosti jako: odbourávání geografických hranic, možnost včasných a preventivních intervencí, finanční dostupnost, možnost výběru z širokého spektra online modalit, utváření skupin podle určitého příznaku bez ohledu na místo bydliště, doplnění k face to face settingu a flexibilita v případě nouzových situací (například COVID-19 apod.).

Jako problematické stránky online poradenství se uvádí absence jednotného legislativního rámce a etického kodexu pro poskytování online poradenství, absence dostatečné neverbální komunikace, riziko opomenutí závažného problému, technologické komplikace, nedostatečný či absentující výcvik v online poradenství.

Například v USA byla zavedena smlouva PSYPACT, která má pomoci regulovat poskytování online poradenství na území Spojených států (Calkins, 2021). Daný formát by byl žádoucí také na mezinárodní úrovni.

Podle Menovshchikova (2010) online poradenství odpovídá současné době a stylu života a je jednou z odpovědí na aktuální výzvy. Online poradenství je technologické, odpovídá znalostem a potřebám moderních lidí a tempu jejich života. Nemá geografické ani časové hranice (umožňuje přístup k jiným kulturám a subkulturám), zdůrazňuje pluralismus a eklekticismus a poskytuje přístup k různým teoriím, terapeutům a různým zdrojům znalostí. Pozornost je však třeba věnovat i možným rizikům, která novou éru online poradenství provázejí: možné prohloubení decentralizace a odcizení se od sebe sama a světa druhých, ústup do virtuality, odtržení od reálného materiálního světa, nedostatek opory, konformismus a závislost na virtuální realitě.

### **3.3 Technologické trendy ve školním online poradenství**

Diskuse o využití technologií ve školním poradenství se stále častěji zaměřují ne na samotnou technologii, ale spíše na mechanismus zvýšení účinnosti komplexního školního poradenství. Při práci se studujícími, kteří používají technologie od útlého dětství a kteří denně komunikují prostřednictvím internetu, textových zpráv a sociálních sítí, budou školní psychologové stále víc používat technologie, aby s nimi efektivněji navázali kontakt, dokázali jim lépe porozumět a plně je podpořit (Gallo et al., 2016).

Fischer et al. (2018) uskutečnili studii zaměřenou na analýzu používání software ve školní poradenské praxi. Řešily se tři výzkumné otázky:

1. Které softwarové programy se nejčastěji zmiňují v odborné literatuře o telemedicině/online medicíně?
2. Jaké jsou společné vlastnosti a možnosti těchto programů?
3. Jak mohou vlastnosti daných programů naplnit potřeby školního online poradenství?

Byly analyzovány následující aplikace: Adobe Connect, Cisco WebEx, FaceTime, Polycom a Skype. Uvedené aplikace měly šest softwarových funkcí, které byly relevantní pro proces online poradenství: sdílení dokumentů na obrazovce, možnost okamžitého

zasílání zpráv, skupinová videokonference, funkce nahrávání, cloudové úložiště a dodržování předpisů HIPAA/FERPA (zajištění soukromí a důvěrnosti procesu online poradenství).

Funkce *sdílení dokumentů na obrazovce* může usnadnit rozhovor a řešení problémů. Jako příklad lze uvést podávání zpětné vazby, kdy psychologové shromažďují údaje o pokroku v poradenském procesu a pravidelně prezentují výsledky těchto údajů ve formě grafů pro lepší přehlednost. Možnost společného sledování a komentování výsledků se zda být účinným faktorem pro poradenský proces. Tuto funkci nabízí: Adobe Connect, Cisco WebEx, Polycom a Skype.

*Skupinová videokonference* umožňuje provádět online poradenství ve skupinovém formátu a je obzvláště užitečná, když školní psycholog nedojíždí pravidelně do školy nebo má na starosti vícero škol současně. Tento formát umožňuje pracovat s kolektivy studujících i pedagogů. Skupinovou videokonferenci podporují: Adobe Connect, Cisco WebEx, Polycom a Skype.

*Možnost okamžitého zasílání zpráv* umožňuje navázat vztah s psychologem ještě před samotným online poradenstvím. Klienti mohou bezpečně popsat svůj problém v textové formě, než se přesunou do videohovoru. Funkce okamžitého chatu je také velmi užitečná pro udržování kontaktů během poradenství a v případě následné péče. Tuto funkci poskytují: Adobe Connect, Cisco WebEx, Polycom a Skype.

Díky *funkci nahrávání* se psychologové mohou k sezením vracet, což může být užitečné zejména při školení, výzkumu a aplikované praxi. Možnost nahrávat sezení poskytuje příležitost převést nahrávku do textové podoby a detailněji prozkoumat určitý poradenský aspekt. Funkci nahrávání mají: Adobe Connect, Cisco WebEx, Polycom a Skype.

*Cloudové úložiště* lze použít k zálohování materiálů z jednání a redukuje riziko jejich ztráty. Lze ho také použít k ukládání a úpravám dokumentů. Tato funkce jde nad rámec sdílení souborů na obrazovce, protože jednotlivci, kteří mají oprávnění, mohou nezávisle přistupovat k souborům cloudového úložiště z různých zařízení (např. počítače, mobilního telefonu, tabletu), sdílet soubory s ostatními a upravovat nahrané materiály s okamžitou synchronizací mezi všemi oprávněnými uživateli. Využití cloudového úložiště



může potenciálně pomoci usnadnit školní online poradenství v tom, že umožní zúčastněným stranám mít průběžný vzdálený přístup k materiálům, které jsou pro konzultační sezení relevantní. Funkci cloudového úložiště poskytují: Adobe Connect, Cisco WebEx a Polycom.

Je zřejmé, že v současné době dostupný software pro virtuální komunikaci není navržen tak, aby vyhovoval všem potřebám školních psychologů, kteří se zapojují do online poradenství, zejména pokud jde o *důvěrnost informací a zajištění soukromí* o klientů. Z dané studie vyplynulo, že toto plně nabízí aplikace Adobe Connect a Polycom. Ačkoli má online poradenství velký potenciál, jeho použití bude omezené, dokud nebudou programy poskytovány za dostupné ceny a zároveň umožňovat zachování důvěrnosti a soukromí (Fischer et al., 2018).

## Praktická část

### 4 Metodologický rámec výzkumu

V dané kapitole jsou představené: výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumná otázka. Pak jsou prezentovány metody sběru a analýzy dat. Následuje výběr výzkumného vzorku a jeho popis. Je zde zmíněno etické hledisko a ochrana soukromí participujících na výzkumu. Součástí kapitoly je také reflexe výzkumníka.

#### 4.1 Výzkumný problém

Ve své diplomové práci se zaměřuji na popis zkušeností školních psychologů s online poradenstvím, a to především v období lockdownů. Školní psychologové byli do výzkumu získáváni na základě kontaktů, které jsem navázal v průběhu stáží, a na základě oslovení jednotlivých školních psychologů e-mailem.

V rámci samotného výzkumu jsem postupoval na základě *fenomenologických /polostrukturovaných rozhovorů*, v průběhu nichž školní psychologové sdíleli svoje zkušenosti s online poradenstvím v období přechodu na distanční formu práce.

Hlavním záměrem tohoto výzkumu bylo zmapovat zkušenosti školních psychologů s poskytováním online poradenství všeobecně. Dílčími oblastmi zájmu daného výzkumu byly: činnosti realizované v online prostředí, hodnocení úskalí a výhod online prostředí a postoje vůči online poradenství.

Informace získané v interview jsem následně přepsal a zaměřil jsem se na jejich analýzu podle *interpretativní fenomenologické analýzy*.

#### 4.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo popsat zkušenost školních psychologů s online poradenstvím v období koronavirových opatření.

#### 4.3 Výzkumná otázka

Téma online poradenství je aktuální, ale v současné chvíli není dostatek zdrojů popisujících zkušenosti praktikujících psychologů s danou formou práce. Výzkumná otázka byla formulována následovně:

## VO: Jaká je zkušenost školních psychologů s online poradenstvím?

### 4.4 Design výzkumu

Pro zpracování diplomové práce byl zvolen *kvalitativní design výzkumu*. Výhodou daného přístupu je, že se pomocí něj dá zkoumat určitý fenomén do hloubky. Výzkumník používá holistický přístup, vytváří komplexní obraz zkušeností účastníků výzkumu, umožňuje zachytit objekt výzkumu v kontextu a procesu. Jak uvádí metodolog Creswell (2018):

Kvalitativní výzkum je prostředkem ke zkoumání a pochopení významu, který jednotlivci nebo skupiny přisuzují sociálnímu nebo lidskému problému. V procesu výzkumu vznikají otázky, data se obvykle shromažďují v prostředí účastníka výzkumu. Analýza dat induktivně postupuje od jednotlivostí k obecným tématům a výzkumník vytváří interpretaci významu dat. Závěrečná písemná zpráva má flexibilní strukturu. Výzkumník se orientuje na jednotlivé případy a reflektuje komplexnost každého z nich (s. 4).

Jako typ kvalitativního výzkumu jsem zvolil *fenomenologické zkoumání*, které má za cíl popsat a analyzovat prožitou zkušenost se specifickým fenoménem, jež má určitý jedinec či skupina jedinců (Hendl & Remr, 2017).

### 4.5 Metoda sběru dat

Za metodu získávání dat byl zvolen *fenomenologický polostrukturovaný rozhovor*. Daná metoda se většinou dělí na tři na sebe navazující části (Hendl & Remr, 2017):

1. První část rozhovoru se zaměřuje na historii života informanta. Zjišťuje se biografický kontext jeho zkušenosti. Úkolem výzkumníka je dát zkušenosti jedince do kontextu tím, že zjišťujeme co nejvíce informací ve vztahu k tématu. Používají se otázky typu: *Jak k tomu u Vás došlo?*
2. Ve druhé části se zjišťují podrobnosti zkušeností. Zkušenosti se rekonstruují ve vztahu k tématu. Odhalují se detaily zkušeností. Tato část se zaměřuje na současnost a minulost života informanta. Fráze v rozhovoru mohou mít následující podobu: *Popište svoji zkušenost jako.... Rekonstruuje ten den, když jste... Vyprávějte mi o této zkušenosti...;*

3. Ve třetí části se žádá po informantovi, aby reflektoval svoji zkušenost. Možné otázky mají tvar: *Jaký smysl má pro Vás daná zkušenost...? Jak daná zkušenost změnila Váš život?*

Otázky z rozhovoru jsou součástí přílohy č. 5. Ukázka přepsaného rozhovoru je v příloze č. 6. Nejdelší rozhovor trval 54 minut, délka nejkratšího rozhovoru byla 37 minut. Průměrná délka rozhovoru byla 47 minut. Rozhovory proběhly v rozmezí 13. 4. 2022 – 16. 6. 2022. Všechny rozhovory se uskutečnily face to face.

#### **4.6 Metoda zpracování a analýzy dat**

Všechny rozhovory byly doslovně přepsány do programu MS Word a následně byly podle vznikajících témat analyzovány v programu MS Excel. Pro účel následné interpretace získaných dat jsem zvolil metodu *interpretativní fenomenologické analýzy (IPA)*. Daná metoda má teoretické kořeny ve fenomenologii, hermeneutice a idiografii. IPA se zabývá podrobným zkoumáním osobní životní zkušenosti, významem zkušenosti pro účastníky výzkumu a tím, jaký význam přisuzují této zkušenosti. Nejčastěji IPA zahrnuje podrobné analytické zpracování každého případu, po němž následuje hledání vzorců napříč jednotlivými případy (Smith, 2011).

Analytický postup lze popsat následujícím způsobem (Smith, Flowers & Larkin, 2009):

0. *Reflexe výzkumníkových zkušeností s tématem výzkumu;*
1. *Čtení a opakované čtení;*
2. *Počáteční poznámky a komentáře;*
3. *Rozvíjení vznikajících témat;*
4. *Hledání souvislostí napříč tématy;*
5. *Analýza dalšího případu;*
6. *Hledání vzorců napříč případy.*

#### **4.7 Výběr výzkumného vzorku**

Pro daný výzkum byla zvolena metoda *záměrného výběru*. Informanti museli splňovat následující kritéria:

- Byli zaměstnáni jako školní psychologové;

- Nástup do práce by měl být nejdříve v březnu 2020.

Pro účely získání informantů jsem se obrátil na příslušná pracoviště, kde jsem stážoval, také jsem cíleně kontaktoval školní psychology prostřednictvím e-mailu.

#### **4.8 Popis výzkumného vzorku**

Výzkumu se zúčastnili čtyři školní psychologové a jeden školní psycholog. Všichni participující byli zaměstnáni jako školní psychologové ještě před propuknutím pandemie COVID-19 kromě první psychologové, která nastoupila na soukromou ZŠ v březnu 2020 a zároveň pracovala jako psychologové v PPP. Druhá školní psychologové pracovala jak na soukromé ZŠ, tak i jako psychoterapeutka, takto rovněž pracoval školní psycholog. Třetí školní psychologové pracovala na státní ZŠ na plný úvazek. Čtvrtá psychologové pracovala na dvou školách současně: na státní ZŠ a na soukromém čtyřletém gymnáziu. Průměrný věk informantů byl 32 let. Všichni participující na výzkumu působili v Praze.

#### **4.9 Etické hledisko a ochrana soukromí**

Před započítím samotných rozhovorů bylo informantům předloženo poučení o dobrovolné účasti ve výzkumu a možnosti výzkum/rozhovor kdykoliv přerušit. Účast ve výzkumu nebyla honorována a byla podmíněna zvukovým záznamem rozhovoru, který je nezbytný pro účely analýzy výzkumu. Data byla anonymizována. Jména všech zúčastněných byla nahrazena jinými jmény. Všem informantům byla nabídnuta možnost seznámit se s výsledky výzkumu kdykoliv v průběhu analýzy dat a po odevzdání diplomové práce.

#### **4.10 Reflexe výzkumníka**

Před samotným výzkumem je třeba si uvědomit, jakou máme motivaci pro práci s daným fenoménem a jaké máme prekoncepce. Reflexe vlastní zkušenosti s tématem umožňuje uvědomit si svoji interpretativní roli. Výzkumník se nestaví do role „pouhého“ pozorovatele, nýbrž vnáší vlastní subjektivitu do analýzy a interpretace dat. Danou subjektivitu je třeba vnímat jako přednost ve výzkumném procesu, jelikož se díky ní dají odhalit osobní přesvědčení, postoje a interpretace, které jsou nezbytné, aby vůbec bylo možné porozumět zkušenosti jiných lidí (Řiháček, Čermák & Hytych, 2013).

S odstupem času mohu lépe reflektovat vlastní zkušenost s online poradenstvím v rámci základní školy, kde působím jako školní psycholog. Naše škola se rychle přizpůsobila distanční formě práce, neboť měla již předem vytvořenou infrastrukturu v rámci platformy Microsoft Teams a mnozí učitelé měli zkušenost s využitím daného softwaru, proto po technické stránce nebyl přechod na online režim příliš náročný. Kromě toho vedení školy rozhodlo o konání mimořádných pedagogických porad každý týden, což se ukázalo jako velmi přínosné, jelikož celý pedagogický kolektiv byl neustále v kontaktu se školou jako celkem.

Hned na začátku online výuky jsem se s pedagogickým sborem domluvil na pravidelných depistážích v rámci hodin. „Chodil“ jsem do různých tříd, tj. připojoval jsem se na online hodiny, pozoroval jsem dění v hodinách a plnil jsem tam často úlohu asistenta pedagoga. Také jsem sdělil pedagogickému kolektivu, vedení školy, žákům a rodičům, že se na mě mohou obrátit mailem, telefonicky nebo prostřednictvím chatu v aplikaci Microsoft Teams. Chat se nakonec využíval nejvíc. Během depistáží jsem pozoroval aktivitu studujících, jejich ochotu zapojovat kameru, odpovídat na otázky apod. Když jsem spatřoval averzi vůči výuce či další formy nezapojení se do dění v hodině, nabízel jsem těmto žákům možnost osobní konzultace. Osobní konzultace jsem prováděl jak v průběhu hodin, tak i po vyučování. V rámci odděleného videohovoru („roomu“) nebo chatu jsem probíral se studujícími jejich pocity ohledně karantény, jejich situaci v rodině a ve třídě. Nejvíc jsme řešili jejich demotivaci a nechuť pracovat z domova, jelikož k tomu mnohdy neměli vhodné podmínky (hluk, absence soukromí, nedostatek techniky či zkušeností při práci s technikou, napjaté vztahy s příbuznými, stesk po školním kolektivu, absence dostatečného pohybu). Tato variace problémů u studujících vyvolávala frustraci a zároveň demotivaci k práci v rámci hodin. Častým výsledkem pak byla školní neúspěšnost.

Případy, kdy se tyto problémy stupňovaly a překážely studujícím v procesu vzdělávání, jsem reflektoval na pedagogických poradách. V rámci těchto jednotlivých případů se učitelé snažili upravit požadavky, nabízel konzultace či doučování. Moje role jakožto školního psychologa byla zcela fluidní a často jsem plnil roli asistenta pedagoga také proto, že studujícím chyběl osobnější přístup a důkladnější vysvětlení materiálu.

V rámci oddělených videohovorů jsme probírali materiál podrobněji a řešili jsme strategie učení z domova.

Na začátku karantény jsem cítil všeobecný zmatek ohledně toho, jak má poradenská činnost v online prostředí vypadat. Nevěděl jsem, jak v těchto podmínkách správně nabízet individuální konzultace, jelikož jsem měl obavy vzhledem k absenci soukromí jak na mé straně, tak i na straně dětí. Cítil jsem mírnou úzkost, protože jsem se ocitl v podmínkách, kdy jsem si sám určoval, jak budu postupovat a neměl jsem příliš jasnou zpětnou vazbu ze strany vedení, zda postupuji „správným“ směrem. Často se měnila moje role jako školního psychologa: zůstával jsem s dětmi po vyučování jako doučovatel, nabízel jsem některým dětem individuální formu práce místo „klasických“ hodin v online třídě. Nejtěžší byla práce s úzkostnějšími a labilnějšími dětmi. Jejich problémy se často týkaly disharmonického domácího prostředí, které tyto děti nemohly fyzicky opustit. Postupně jsem vytvořil systém schůzek s dětmi a rodiči, který hodnotím jako prospěšný. Každý pátek jsem se odpoledne setkával s dětmi na tzv. „hravé odpoledne“. Děti mohly vyprávět o sobě, o svých koníčcích, o tom, v čem se jim během online výuky daří a v čem neapod. Tento formát byl velmi žádaný, jelikož bylo cítit, že děti potřebovaly nějakou formu bezprostředního kontaktu mezi sebou a v podmínkách online výuky tato možnost skoro zmizela.

Oslovil jsem také celý pedagogický sbor s tím, že mě mohou kontaktovat s jakoukoliv otázkou. Zjistil jsem, že učitelé cítili velkou míru frustrace ve vztahu k distanční formě práce. Nevěděli hlavně, jak motivovat žáky či jak najít vhodné materiály na online hodiny. Proto jsem jim nabízel individuální konzultace, které byly velice vítané.

Zaměřil jsem se zároveň i na rodiče. Hned na začátku karantény jsem jim dal vědět, že mě mohou i nadále oslovovat se svými potřebami. Pozitivem bylo to, že jsem se mohl potkat s oběma rodiči na online schůzce, což se během face to face schůzky moc často nestávalo.

Nejtěžší pro mě byla otázka stanovení si vlastních hranic. Učitelé, rodiče a děti mě začali kontaktovat v různých časech během dne, často dávno po vyučování. Nedařilo se mi odmítat prosby o konzultaci po 17. hodině. Měl jsem pocit, že doba byla náročná,

a proto se ode mě vyžadovalo větší nasazení. Tento aspekt jsem nedokázal změnit do konce karantény.

Rozhovory probíhaly na jaře a v létě roku 2022. Předpokládám, že vzhledem k častým změnám v nařízeních bylo značně obtížné vybudovat ucelenou formu poskytování online poradenství. Na druhou stranu to lze vnímat jako zkoušku adaptability, kterou poradenský sektor musel podstoupit. V průběhu sběru dat jsem vycházel z toho, že se v rámci poradenství již akumulovala jistá zkušenost s prací online formou, kterou psychologové mohou s odstupem času dobře reflektovat.

Během analýzy dat pro mě bylo náročné zůstat pouze u zkušeností informantů. Často jsem si uvědomoval, že jsem vnášel do analýzy dat vlastní zkušenost s online poradenstvím a musel jsem si připomínat, že vlastní zkušenost musím tzv. uzávorkovat (uvědomit si to a dočasně odložit vlastní zkušenost na pozdější analýzu).



## 5 Výsledky výzkumu

Analýzu dat podle *interpretativní fenomenologické analýzy textu* lze charakterizovat jako soubor společných procesů (např. přechod od jednotlivého ke společnému a od deskriptivního k interpretačnímu) a principů (např. závazek porozumět pohledu účastníka výzkumu a zachovat si psychologické zaměření na interpretaci určitého fenoménu), které jsou aplikovány flexibilně na základě analytického úkolu (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

Výsledky výzkumu by měly přinést interpretaci dat ze dvou perspektiv: z perspektivy samotných témat a z perspektivy informantů. Interpretace musí ukázat na specifický způsob, jakým je konkrétní téma významné pro zúčastněné ve výzkumu. Ideální způsob prezentace výsledků je kombinace obou perspektiv (Řiháček, Čermák & Hytych, 2013).

Prezentaci samotných výsledků předchází shrnutí každého rozhovoru. Následně probíhá hledání společných témat a jejich popis, jež jsou zahrnuté do tematických trsů. Poslední podkapitola se věnuje interpretaci dat a zodpovězení výzkumné otázky.

### 5.1 Narativní popis zkušeností školních psychologů

V rámci této podkapitoly je popsána zkušenost čtyř školních psychologek a jednoho školního psychologa s online poradenstvím. Kapitola prezentuje následující body, které se týkaly zkušeností s online poradenstvím: všeobecná zkušenost s online poradenstvím, vnímání poradenství distanční formou, proměna zkušenosti v průběhu karantény, změna náplně práce v rámci online poradenství, změna role psychologa v rámci online poradenství, úskalí spojená s online poradenstvím apod.

- **Alena**

Alena působí jako školní psycholožka na soukromé ZŠ a také v rámci PPP. Alena měla z práce v online prostředí na začátku karantény *„hodně zvláštní pocit, protože jsem ty lidi neviděla, že jo. Kamery úplně nefungovaly a tak. Takže to bylo takový divný“*. Na otázku, jaké pro ni bylo pracovat v online prostředí, odpovídá: *„No, popravdě se mi moc dobře nepsalo, protože jsem zvyklá jako takhle s lidma jednat napřímo, že jo. A to*

*znamená, že to, že jako vidíš... vidíš, jak sedí, jak s tebou komunikuje. Ten rozhovor se jakoby mění podle toho, jak vlastně jste na sebe naladění.“*

Zároveň dodává, že záleží na cílové skupině, se kterou musela pracovat: *„Já bych řekla, že třeba s těma učitelama nebyla až tak špatná (spolupráce), protože jako s dospělými lidma to šlo, vlastně nějak moc nebyla změna v tom, jako kdybychom se viděli prostě face to face, ale myslím si, že s těma dětma se mi tak dobře nepracovalo, protože já s těma dětma, když pracuju, tak používám nějaký prostě pomůcky nebo nějaký karty.“* Svůj postoj k online poradenství při práci s dětmi a rodiči Alena vyjadřuje následovně: *„Když se třeba ozve rodič, že by rád, abych měla s dítětem nějakou jako schůzku, tak zásadně s tím dítětem já nechci jako pracovat online, maximálně třeba s tím rodičem jsem ochotná, pokud je hodně zaneprázdněný, tak se s ním online jako potkat to je v pořádku, ale moc se mi tam nechce.“* V Aleniných vyjádřeních lze pozorovat všeobecný negativní postoj k práci v online prostředí, avšak při práci s dospělými lidmi (pedagogický sbor, rodiče) a také s dětmi staršího věku (druhý stupeň) na tuto možnost dokáže přistoupit: *„Co se mi třeba líbilo, a to jsem párkrát udělala u těch starších samozřejmě, když jsme měli nějaký online povídání tak, že zatímco ten člověk povídal online, tak já jsem si vedle mohla dělat poznámky a rovnou jsem mu je psala do komentáře.“*

V průběhu rozhovoru se Alena snaží najít určitá pozitiva práce v online prostředí: *„Každému asi jednak vyhovuje něco jinýho, takže bych to úplně jako neodsuzovala, protože si umím představit, že jsou třeba terapeuti nebo psychologové, kterým to právě vyhovuje.“* Jako výhodu online prostředí zmiňuje *„strukturovanost, že si to dokážu krásně naplánovat, nalajnovat a mám to jasný“*. Alena zmiňuje otázku omezenosti svých časových možností, proto nechávala do značné míry aktivní roli na straně rodičů, studujících nebo pedagogického sboru: *„Pokud se mi ten člověk prostě nedokáže ozvat a připomenout se, když něco potřebuje, tak bohužel já na něj sama si čas nenajdu, protože toho je tolik, že i když vím, že ten člověk tam něco potřebuje, tak jsem zahlcená ostatníma problémama a jinýma projektama, že.“*

Jako jednu z velkých výhod online poradenství považuje Alena možnost vytvoření soukromí mimo pracoviště, jelikož ve škole není prostor pro samostatný psychologický kabinet: *„Jak nemám vlastní kancelář a ty děti jsou u nás tam dlouho, jsou do půl čtvrté. Takže třeba se druhému stupni u nás stává, když za mnou někdo chce přijít*

*nebo něco řešit, tak nechce, aby to ostatní viděli. Takže tohle si myslím, že by byla možnost pro děti, který právě se nechtějí s nikým setkávat, sejít se online.“*

Na otázku, jak Alena vnímá online poradenství s odstupem času, se v odpovědi vrací k původním komentářům ohledně zkušeností s online poradenstvím: *„Asi bych to nevyhledávala úplně. To, co dělám teďka, tak to preferuju prostě dělat jako face to face. Umím si představit online přes nějaký konzultace s rodičema nebo s těma staršíma žákama, možná občas nějaký workshop.“*

- **Bohdana**

Bohdana pracuje jako školní psycholožka na soukromé ZŠ a také soukromě jako psychoterapeutka. Bohdana uvádí, že se jejich škola rychle přizpůsobila online prostředí, ale ona sama pro sebe hledala v online poradenství smysl, který naplňovala tím, že poskytovala dětem přátelskou atmosféru: *„Vždycky jednou za týden jsme se scházeli, měli jsme většinou půlhodinové konzultace a měla jsem pocit, že v té době to byly děti, který byly hodně osamělý, že já jsem vlastně celý smysl toho, těch našich konzultací hodně viděla v tom, že se s těma dětma někdo pravidelně povídal.“* Pro Bohdanu bylo podstatné, aby s dětmi neztratila kontakt a aby věděly, že škola má o ně zájem: *„Vlastně smyslem mých konzultací s těmi dětmi bylo to, aby se o ně někdo zajímal a někdo s nima mluvil, a že se vlastně na to těšily docela, a že to nebylo jako nějaké velké psychologické poradenství, ale že jsme spolu sdíleli, jak se máme.“*

Bohdana se snažila nalézt cestu v online prostředí k dětem z prvního i druhého stupně: *„Hodně jsem hledala cestu, jak pracovat, protože jsme měli jako i malé děti, se kterými byl problém, a tak jsem hledala formu, jak vůbec udržet u obrazovky malé dítě z první třídy, protože když mám tady tuhle svou pracovnu, mám tady terapeutický písek, maluju si s nima, hraju si s nima nějaké figurky, takže jsem vymýšlela, jak ty děti zabavit, používala jsem proto různé hračky, balón, jak jsme si při tom chvílku jako cvičili, pohybovali se.“* Práci s druhým stupněm popisuje následovně: *„Půl hodinu jsme si povídali, třeba jsem i udělala nějakou kratší relaxaci s nima na to, aby si jako zklidnili a abysme trénovali nějaké soustředění. Tak s těma druhostupňovými to šlo velmi dobře.“*

Bohdana online poradenství vnímala jako možnost zkusit si něco nového a přistupovala k práci v online prostředí tvořivě: *„Ten první rok byl jako hrozně tvořivý, mě*

*to jako bavilo, protože jsem tohle předtím v životě nedělala a zjistila jsem, že to jde. “ Dál jako příklad tvořivé práce uvádí online relaxace pro pedagogický sbor: „Začala jsem pracovat i s dospělými, ať už myslím s učitelama tady jako na škole a hodně ten první půlrok jsem pro ně vždycky vysílala jako nějaké online relaxace a meditace. Jako tady ve škole na to vlastně nemáme čas a teď už to neprobíhá, ale jak to všechno bylo v tom onlinu, tak vlastně najednou byl čas na takový jako docela hravější, tvořivější a zajímavější věci. “*

Zároveň Bohdana přiznává, že po návratu dětí do škol se jednak změnila její role jako psycholožky a jednak se ukázaly problémy, které během karantény byly v jakési latentní formě: *„V době karantény mi to nejdřív přišlo, že to bylo takový hodně kreativní, hravý, ale pak nějak vykrytalizovalo hodně problémů, jak v těch skupinách, tak vlastně i u těch jednotlivců, a že to začalo bejt všechno takový jako hodně vystupňovaný, no.“* Kromě toho Bohdana mluví o profesní nejistotě a pokládá si řečnickou otázku: *„No jo, a tak pracuju dostatečně? Protože to všechno bylo jinak jako a jestli teda mám dost těch konzultací a odvádím dost práce, a to bylo na začátku, to bylo jako v nějakým prvním půlroce.“* S tím byla spojena otázka vybudování hranic v online prostředí, která pro Bohdanu vyústila v přepracovanost: *„Pak mám pocit, že jsem pracovala úplně nejmíc, co jsem kdy pracovala, že těch zakázek na mě bylo strašně moc... až moc.“*

Bohdana nejdřív vnímala možnost zajištění důvěry v online prostředí skepticky: *„Důvěru jsem vnímala, že fungovala dobře i přes to online, přestože jsem sama v hlavě předem měla, že vlastně přes to online přece nemůže být taková atmosféra jako při tom osobním setkání.“* Vzhledem k tomu, že se Bohdana stavěla k online poradenství jako k tvořivému úkolu, dokázala vybudovat v dětech důvěru a zájem o schůzky: *„Tak mi přišlo, že ta důvěra tam vlastně byla, že dokážu těm dětem nějak navázat takovou tu jako zvědavost a zájem.“*

Svůj postoj vůči online poradenství Bohdana s odstupem času reflektuje: *„Když jsou jakékoliv jako formální překážky, tak se nebráním oded' dělat cokoli online, protože vím, že to funguje a že tam hodně z toho jako vlastně... ta kvalita a ten obsah zůstává. Má to smysl určitě než nic, tak to udělat online určitě.“*

- **Claudie**

Claudie nastoupila jako školní psychologka na ZŠ v září v roce 2020 a stihla se ještě se studujícími i s pedagogickým sborem seznámit osobně. To považuje za velkou výhodu, protože pro ni byla práce v online prostředí zcela nepřijatelná: „*Já jsem to úplně nenáviděla, teda pro mě je hrozně těžké to mít takhle na dálku a já to úplně nesnáším.*“ Claudie neskryvá svoji averzi k distanční formě práce a upřesňuje své vyjádření: „*Pro mě je hrozně důležité vidět toho člověka, nejenom od krku nahoru. Jako já se hodně dívám na ty neverbální signály a tak, a ty tam najednou odpadly.*“ Další problém, který byl pro Claudii vysilující – selhání techniky: „*Plus se do toho ještě přidalo to, že většinou děti padala wifina, takže zrovna mi tam třeba plačící dítě něco říkalo, seklo se a já jsem najednou nevěděla, co se děje.*“ Tato „technologická nejistota“ byla pro Claudii velmi frustrujícím faktorem, který se během karantény nepodařilo odbourat: „*Měla jsem vždycky strach, že mi to právě vypadne v ten moment, co já to potřebuju slyšet nebo takhle, no.*“

I přes velké nepohodlí spojené s online prostředím zmiňuje Claudie jedno pozitivum, kterým je časová flexibilita: „*Nemusíte být na konkrétním místě, můžete se více přizpůsobit tomu druhému, že jsem neměla problém si s těmi dětmi zavolat klidně v pět odpoledne.*“ Dodává však, že to přivedlo k pocitu stírání hranic mezi osobním a profesním životem: „*Což už je teda zase další otázka – problém hranic, které asi úplně hlídat neumím, ten osobní a profesní život.*“

Pro Claudii byl návrat zpátky do školy návratem doslova do „normálního života“, což ještě jednou zdůrazňuje její záporný postoj k samotnému konceptu distanční formy práce: „*To byl takový návrat k tomu normálu, že jsem ten online pořad vnímala jako určitě časově omezený diskomfort a teďka to přešlo k tomu normálu, no.*“ Pro zmírnění frustrace z distanční formy práce Claudie preferovala chodit i nadále do školy, kde mohla potkávat své kolegy, se kterými udržovala osobní kontakt, jenž pro ni byl nepostradatelný: „*Plus já jsem teda chodila do školy, nechtěla jsem pracovat z domu a chodili sem i někteří učitelé i paní zástupkyně. Tak tam zůstala zachovaná ta konzultace mezi náma.*“

Claudie uvádí, že během karantény pro ni nebylo moc práce v online prostředí, proto se angažovala jako doučovatelka: „*Měla jsem pocit, že nebylo té práce tolik, a zároveň proto jsem u dětí, které nějak selhávaly v té škole, jsem jim nabídla, že spolu to*

*učení můžeme probrat a přejela jsem u některých na doučování.“ Došlo k proměně profesní role: z role psycholožky do „učitelské“ pozice, ve které se Claudie cítila jistěji, jelikož mohla lépe reagovat na vzdělávací potíže studujících: „Já jsem na to měla tu kapacitu, tak jsme se připojili párkrát odpoledne, vždycky v tom týdnu. Udělali jsme společně ten úkol, které to dítě prostě v hodině, v té online výuce nemělo šanci chytout.“*

- **Dominika**

Dominika pracuje zároveň na státním a soukromém gymnáziu. Uvádí, že se soukromé gymnázium online výuce velmi rychle přizpůsobilo, protože *„ředitel má zájem, aby postavení gymnázia bylo na nejlepší úrovni, a také proto, že se tam online výuka aplikovala už dřív“*. Podle jejích slov přechod do online prostředí pro státní gymnázium *„byl takový šok jako pro všechny asi školy, že jsme se ocitli v takové nové situaci“*.

Náplň Dominičiny práce v online prostředí nejdřív spočívala v pomoci pedagogickému sboru: *„Nejdřív teda jsme spíš pomáhali učitelům a i paní ředitelce prostě zkoordinovat jakoby celej ten systém tý distanční výuky a tak.“* Online prostředí Dominika využívala jako způsob, jak zůstat s poradenským týmem v kontaktu: *„Nejprve jsme se začali vlastně jakoby online scházet my v poradenském týmu.“* Pro komunikaci se studujícími, rodiči a pedagogickým sborem využívala Dominika řadu aplikací: *„My tady máme ve škole Google Classroom, takže přes prostě Classroom jsme se takovýmhle způsobem začali scházet. My v podstatě nebo já to mám tak jako volně i s dětmi, i s rodiči, že nepoužíváme nějakou jednu platformu, ale prostě vždycky se domluvíme, co je komu jako příjemný. Takže pracuju přes Skype, přes Microsoft Teams, přes ty Google Classroom.“*

První dojmy z online poradenství Dominika popisuje následovně: *„Mě to překvapilo, že vlastně to nebylo nějak tak strašný, že hodně mých kolegyně právě říkalo, že se cítili jako nekomfortně, že vlastně to pro ně bylo náročné.“* Dominika to připisuje již získané zkušenosti s online prostředím na jiné škole. Dalším nápomocným faktorem bylo to, že se Dominika stavěla k online poradenství poměrně otevřeně: *„Trošku jsem se musela přestat bát, že jo, když to člověka odhlásí ta aplikace tak, že se zase přihlásí a nic se neděje. Takže ten ostych jako ztratit, ale z hlediska té psychologické práce vlastně mi*

*to zas nějak extrémně nevadilo. Neřeknu, že jsem se cítila úplně jistě, ale tak jako nebylo to nějaké velké znejistění prostě.“*

Dominika zmiňuje, že práce v online prostředí byla „*taková zajímavá zkušenost*“, jelikož předtím neměla kurz práce v online prostředí, a proto se musela „*učit za běhu*“. Na začátku pro Dominiku bylo jistým problémem nastavit si hranice mezi domovem a prací: „*Trochu jsem to musela zkoordinovat samozřejmě s rodinou, protože jak jsme byli teda doma úplně všichni, že jo, tak ještě mám pětiletou dceru, tak občas tam pobíhala a takhle. Tak to se nám po čase jakoby povedlo nějak prostě odchytat.*“

Dominika si v průběhu rozhovoru pokládá otázku: „*No a co to se mnou dělalo jako s psycholožkou?*“ a v odpovědi se zamýšlí nad změnou způsobu poradenství v online prostředí: „*Tak jednak říkám, vycvičení ve flexibilitě. Musela jsem se přestat bát. Trošku přemýšlet jakoby jinak o tom procesu toho poradenství a myslet na to, aby třeba ty děti tam v tu chvíli byly samy. Vypyávat se na takový ty věci, který nemusíte normálně řešit, že: „Je někdo s tebou v místnosti?“, „Chceš, aby tam někdo byl?“*“

Pro Dominiku byla práce v online prostředí přínosná především v případě práce se skupinami: „*To nebylo jenom to individuální, ale vlastně i skupinová práce s tou třídou. Ted' když zase jedeme ty živý jakoby programy, tak někdy si říkám, no, v tom onlinu to vlastně bylo dobrý. Tam opravdu dostal prostor úplně každý, protože prostě v případě, že to nešlo, tak ty děti se utlumily a mluvil ten jeden, že jo. Dalo se to!*“

S odstupem času Dominika vnímá online poradenství jako „*dobrý nástroj, pokud se využívá s rozumem jako všechny nástroje. Pokud člověk myslí právě na ty osobní hranice*“. Dodává, že online poradenství může přinést „*hodně pozitiv*“. Jako příklad uvádí: „*Jednak časová flexibilita a jednak i třeba nějaká různorodost těch nástrojů, který se vlastně dají jako využívat, no. Některý bych neobjevila, prostě nebýt doma a vlastně nemít trošku svázané ruce, tak ty stránky, nebo ty aplikace prostě neznám.*“

- **Evžen**

Evžen pracuje jako školní psycholog na státní ZŠ a zároveň soukromě jako rodinný psychoterapeut. Evžen přiznává, že „*většina z nás v rámci té školy, jak žáků, učitelů, tak těch rodičů předpokládala, že ta distanční výuka bude vlastně na nějakou*

omezenou dobu“, a proto „ta forma toho řekněme online poradenství nebyla tak nějak moc využívána“.

Evžen se při práci v online prostředí hlavně soustředil na podporu studujících i pedagogického sboru: „Nabízel jsem pro ty žáky a a pro jejich třídní učitele takové řekněme psychohygienické, řekněme nějaký wellbeing semináře“ a vnímal to jako „alternativu primární prevence“. Dále porovnává možnosti, které nabízí online prostředí s poradenstvím face to face: „Ten distanční přístup prostě má své omezení [...] v tom smyslu, že ano, na jednu stranu je to vlastně velmi laskavý a velmi jednoduchý se připojit a být. Nemusíte nikam chodit. Na druhou stranu přece jenom být je to se zvukem, být je to s kamerou, tak to podle mě pozbývá nějakou vlastně sociální blízkost, pozbývá to určitou jakoby míru toho emočního naladění a nějaký jako nonverbality, která tam podle mě jako vlastně velmi chybí, jo.“ Evžen se dívá na online prostředí jako na využitelný pracovní instrument, který ale má omezený charakter pro poradenské účely: „Což se vlastně ukazovalo [...] v situaci, když už vlastně bylo potřeba nabídnout žákům možnost vlastně nějakýho poradenského, nějaké poradenské konzultace v rámci nějaké digitální aplikace.“

Za jedno z největších úskalí online prostředí Evžen považuje absenci neverbálních signálů: „Proxemika v tom smyslu, jako jak sedíme je v tom online prostředí taková oploštělá a jako není tam vlastně nějakým způsobem moc nabídnutá.“ Z toho důvodu Evžen vnímal poradenské rozhovory jako „víc technické v tom smyslu, že vlastně jsem jakoby hodně postupoval jako otázkou-odpovědí, otázkou-odpovědí“.

Podle Evžena v mnoha rodinách docházelo ke stírání hranic mezi pracovním a rodinným prostředím: „Rodinný prostředí... to prostředí, který je vlastně hodně odlišný od těch našich jakoby pracovních prostředí, od těch našich pracovních míst, tak my jsme ho vlastně jakoby propojili.“ Na jednom ze svých seminářů pro pedagogický sbor nazval distanční formu práce jako „home arrest“, protože se za karanténních podmínek člověk může cítit „v tom fakt jako strašně uvězněnej a je to hrozně těžký“.

Pro zachování náplně práce školního psychologa musel Evžen „proměnit a adaptovat portfolio: to, co dělám, jak to dělám, jestli to pro ten nástroj a to prostě, jestli to prostředí toho onlinu...jestli to zvládne“. Transfer pracovních nástrojů do online



prostředí vyžadoval zvážit, zda „*ty modifikace přinášejí jakoby to, co je zamýšleno, nebo to, k čemu jsou nějakým způsobem jako uzpůsobeny*“.

Pro Evžena bylo zajímavým zjištěním, že v rámci online konzultací třídní učitel „*byla vlastně jako velmi podporující osoba, a proto se poradenství nabízelo za přítomnosti třeba toho pedagoga*“. Evžen se domnívá, že osoba třídního učitele vnášela „*pocit nějakýho bezpečí, nebo nějakýho jako ukotvení pro toho žáka*“.

Na konci rozhovoru Evžen hodnotí práci v online prostředí jako „*rozšíření toho portfolia, tý nabídky v tom smyslu, že to není o tom, že to musí být a že to je vlastně o nějaké nutnosti, ale že je to vlastně o nějaký jakoby možnosti a nabídce*“.

## 5.2 Tematické trsy

Ve fenomenologické analýze textu se při hledání vyvstávajících témat výzkumník zaměřuje jednak na snížení množství detailů (přepisů a počátečních poznámek) a zároveň na zachování komplexnosti, pokud jde o mapování vzájemných vztahů, souvislostí a vzorců mezi explorativními poznámkami (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

IPA se zabývá vnímáním fenoménu jak z pohledu informantů, tak i výzkumníka. Témata se podrobně analyzují na úrovni abstrakce, ale jsou zároveň ukotvená v rámci citací informantů. Výsledky jsou prezentovány v rámci seznamů témat, jež spadají pod určitý tematický trs (Řiháček, Čermák & Hytych, 2013):

1. Činnosti;
2. Hodnocení;
3. Postoje.

Pro znázornění vyskytujících se témat byly vytvořeny tabulky, ve kterých jsou uvedena jména jednotlivých školních psychologů. Křížek ve sloupci pod jménem daného informanta znamená, že konkrétní téma zmiňuje. Pro větší přehlednost je „**Téma**“ psáno s velkým počátečním písmenem, uvedeno tučně a v uvozovkách, zatímco podtémata jsou podtržnutá. Barva označující témata nenese žádný význam; barva byla přidána pro zpřehlednění tabulky. Daný postup grafického znázornění trsů a témat byl inspirován podle Šimkové (2020).

### 5.2.1 Činnosti

V rámci analýzy dat byly tzv. „jádrovým“ tématem samotné zkušenosti psychologů s online poradenstvím. Avšak po přepisu všech rozhovorů se ukázalo, že informanti otázku „Jaká byla Vaše zkušenost s online poradenstvím“ nejdřív chápali „technicky“, resp. vyjmenovávali způsoby a formy online poradenství; pak práci se studujícími, pedagogy a rodiči. Na základě vyjmenování způsobů práce a také skrze svá subjektivní hodnocení a postoje se psychologové hlouběji dostávali ke svým zkušenostem s online poradenstvím.

Daný trs byl nazván „Činnosti“, jelikož zahrnuje širší spektrum témat a podtémat týkajících se pracovních činností školního psychologa v online prostředí.

TÉMA	Alena	Bohdana	Claudie	Dominika	Evžen
„ <b>Formy práce</b> “ (konzultace, workshop, seminář, platformy, kariérní poradenství, role, smysl)	X	X	X	X	X
„ <b>Práce s žáky</b> “ (první stupeň, druhý stupeň, depistáž, prevence)	X	X	X	X	X
„ <b>Práce s pedagogy</b> “ (koordinace, propojenost, podporující osoba)	X	X	X	X	X
„ <b>Práce s rodiči</b> “	X	X	X	X	

Tabulka 1: Tematický trs „Činnosti“

### 5.2.2 Hodnocení

Další tematický trs byl nazván jako „Hodnocení“, ve kterém lze nalézt polarizační témata obsahující úskalí a výhody online prostředí na základě hodnocení informantů. Tento trs je nejobsáhlejší – obsahuje deset témat. První šest témat představují úskalí online prostředí. Informanti vyhodnotili jako úskalí online prostředí etické otázky (např. hranice a soukromí v online prostředí), pak celkový úbytek kontaktu a absenci neverbality. Za překážku také považovali hybridní formát výuky, jelikož se někteří psychologové museli přizpůsobovat jak podmínkám online prostředí, tak i podmínkám práce face to face. Selhání techniky či nedostatek zkušeností s určitým softwarem byly skoro pro všechny školní psychology velkou výzvou. Kromě toho psychologové považovali za problém přehlcení studujících různými materiály, pokles motivace na

straně žáků i pedagogů. Podle několika informantů online prostředí představovalo zvýšené riziko pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či docházelo k přehlížení dlouhotrvajících pocitů jako např. úzkost u labilnějších studentů.

Poté informanti vyhodnotili výhody online prostředí. Jako hlavní výhoda byla vyhodnocena flexibilita online prostředí. Psychologové se např. mohli lépe přizpůsobit časovým požadavkům klientů a také nebyli vázáni pouze jedním místem (mohli poskytovat online poradenství z domova či ze školy). Kromě toho psychologové uváděli, že si mohli volit vhodnou online modalitu podle konkrétních potřeb žáků, pedagogů či rodičů (např. přechod z videohovoru do chatu). Dalším přínosem online prostředí byla jeho větší strukturovanost (např. bylo možné si vytvořit pevný časový harmonogram schůzek). Časová flexibilita se však prolínala s otázkou stírání hranic mezi osobním a profesním životem. Zde lze vidět příklad polarizace výhod a nevýhod online prostředí.

Dále psychologové zmiňovali transferabilitu neboli možnost integrovat určité prvky online poradenství do face to face settingu nebo naopak – integraci pracovních pomůcek do online prostředí. Příkladem byla možnost zachování schůzek s oběma rodiči či poskytování kariérního poradenství i nadále v online prostředí. Někteří psychologové považovali online prostředí za možnost realizaci vlastní kreativity (např. nabízeli tzv. „hravé odpoledne“ či „výzvy“).

Za výhodu někteří informanti považovali nabízení dodatečného prostoru v online prostředí, což se týkalo zvláště introvertnějších žáků či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jelikož pro ně online prostředí poskytovalo dodatečné bezpečí.

TÉMA	Alena	Bohdana	Claudie	Dominika	Evžen
„Etika“ (soukromí, hranice, důvěra, citlivé údaje)	X	X	X	X	X
„Úbytek kontaktu“ (distance, méně poradenství)	X	X	X	X	X
„Neverbalita“	X		X		X
„Technikálie“ (kamery, připojení, zneužívání)	X	X	X	X	X
„Hybridní výuka“	X	X			X
„Efekt onlinu“ (přehlcení, úzkost, studium, pasivita, demotivace, kázeň, přehlížení, riziková skupina)	X	X	X	X	X
„Flexibilita“ (čas, místo, modality, strukturovanost, poznámky)	X	X	X	X	X
„Kreativita“ (hravé odpoledne, výzvy, klub, kruh podpory)		X	X		
„Transferabilita“ (z online, do online)	X	X	X	X	X
„Prostor“	X	X		X	X

Tabulka 2: Tematický trs „Hodnocení“

### 5.2.3 Postoje

Trs „Postoje“ obsahuje témata, jež jsou zakotvená ve vyjádřeních školních psychologů, a tak dokážou lépe přiblížit jejich pocity, reflexe a názory na online poradenství, které však byly proměnlivé a lišily se napříč rozhovory.

Například pro Dominiku přechod do online prostředí znamenal „šok“, jelikož na to nebyla připravena škola jako celek. Zároveň uvedla, že v průběhu karantény našla vlastní cestu k online poradenství.

Pro Alenu bylo online poradenství „hrozně zvláštní“, nejvíc se to odráželo v absenci vizuálního kontaktu a neverbality. Stejného názoru byl Evžen, který vnímal online poradenství jako „mnohoznačný monolog“.

Claudie online prostředí doslova nesnášela a hodně jí chyběl face to face kontakt. Avšak také zmínila, že na krátkou dobu online poradenství dokáže akceptovat.

Bohdana vyjádřila názor, že online poradenství poskytovat šlo, a dokonce obsah schůzek odpovídal poradenství face to face. Kromě toho uvedla, že online prostředí bylo „bezva“, jelikož v něm dokázala realizovat vlastní kreativitu. Avšak preferovala pracovat face to face, jelikož je to „spontánnější“.

TÉMA	Alena	Bohdana	Claudie	Dominika	Evžen
„Šok“				X	
„Hrozně zvláštní“	X				X
„Mnohoznačný monolog“					X
„Jde to“		X		X	
„Nesnáším to“			X		
„Bylo to bezva“		X			
„Naživo je to spontánnější“		X			
„Nebylo to tak strašný“				X	
„Je to dobrý nástroj“				X	
„Hrozně tvořivé“		X			
„Preferuji face to face“	X		X		

Tabulka 3: Tematický trs „Postoje“

### 5.3 Analýza tematických trsů

Tato podkapitola představuje podrobnou analýzu tematických trsů, resp. analýzu témat a podtémat. Všechna témata směřují k osvětlení tzv. „jádrového tématu“ – zkušenosti školních psychologů s online poradenstvím. Analýza se zaměřuje na vyjádření informantů ohledně činností školního psychologa v online prostředí, jejich hodnocení a postoje vůči online poradenství. Témata a podtémata jsou prezentována ve vzájemné propojenosti a vztazích. Témata zmíněná informanty se pro přehlednost uvádí pouze jednou a následně se pracuje s podtématy. Důležité také je, že ne každé podtéma je zmíněno v rámci určitého tématu.

Alena uvedla, že její „**Forma práce**“ v online prostředí byla spíše „seberozvojová“ a nezahrnovala „úplně hluboký témata“. Zde Alena zmiňuje téma „**Etika**“ a vysvětluje změněnou formu práce tím, že pro poskytování poradenství mnohým žákům chybělo dostatečné soukromí: „*Těch online konzultací s dětma jsem udělala minimálně a pak jsem si je zvala hlavně na individuální konzultace do školy [...]*“.

*protože doma nejsou sami a může nás tam někdo poslouchat.*“ Podle Aleny úskalím online poradenství mohla být také důvěra: „*A jak říkám, ještě další věc, ty děti tam podle mě nebyly samy, jo, takže i nějaký důvěrný věci, když chtějí říct.*“ Proto Alena většinou online prostředí nabízela workshopy s „*psychologickou tematikou*“ nebo kariérní poradenství. Etické otázky vyvstávaly v průběhu celého rozhovoru. Alena dál vyjádřila obavy z „*nahrání a zveřejnění*“ (citlivé údaje) a také problém při „*vyhrazení si vlastního „Prostoru“ bych řekla a hranic*“.

Dalším důvodem redukcí online konzultací (méně poradenství) pro ni byla absence „živého“ kontaktu („**Úbytek kontaktu**“): „*Jsem zvyklá jako takhle s lidma jednat napřímo, že jo. Ten rozhovor se jakoby mění podle toho, jak vlastně jste na sebe naladěni.*“ Doplnuje svůj názor tím, že narážela na technické problémy („**Technikálie**“), konkrétně, že žákům často nefungovaly kamery.

Při „**Práci s žáky**“ se Alena často potkávala s pasivitou žáků („**Efekt onlinu**“) v online prostředí, kterou řešila spolu s pedagogy („**Práce s pedagogy**“): „*Hodně dětí tam bylo pasivních. Pro paní učitelky to byl hlavní problém.*“ Proto součástí její pracovní náplně v online prostředí byly depistáže: „*Takže jsem měla možnost jít do online vyučování a pozorovat je, jak pracujou, jak se jako projevují a pak vlastně jsem konzultovala hlavně s učitelkama a řešila, co teda s nima dál, jak s nimi pracovat.*“ Dál většinou nabízela žákům online hry a další aktivity, ale nepovažovala to za poskytování online poradenství: „*Tak jsem vždycky vymyslela jednu – dvě aktivitky, nějaké hry jako např. Fomo a Jomo, jo, [...], pak jsem je pozorovala [...], ale nebyla to jakoby hodina s nima.*“

Pasivita dětí byla podle Aleny spojena také s neřízeným přístupem k technologiím (zneužívání): „*Narazili jsme potom na nějaký děti, který si hrály na to, že mají problém zapnout kameru, nebo nejde mikrofon nebo vypadáva wifi (připojení) a tak dále. Vlastně, neměli jsme vůbec páku, jak tyhle ty děti jako nějak přimět k tomu, aby pracovaly.*“ Při práci v online prostředí Alena zmiňuje také přehlcení, a to jak na straně žáků, tak i pedagogů: „*Žáci byli zahlceni různými online přednáškama a různými informacema a byli dost pasivní v tom onlinu. Každou chvíli byla nějaká porada, nějaký meeting, nějaký workshop, že toho bylo potom dost.*“

Alena zároveň rozlišovala mezi prací s prvním stupněm a prací se stupněm druhým: „Ale myslím si, že s těma menšíma dětma se mi tak dobře nepracovalo, protože já s těma dětma, když pracuju, tak používám nějaký prostě pomůcky nebo nějaký karty.“ Tady vystupuje téma „**Transferabilita**“. Z daného výroku je patrné, že se Aleně špatně pracovalo s prvním stupněm, jelikož se jí nepodařilo adaptovat pracovní pomůcky do online prostředí.

Alena připouští, že „**Pracovat s rodiči**“ online pro ni bylo možné: „Když se třeba ozve rodič [...], pokud je hodně zaneprázdněný, tak se s ním online jako potkat, to je v pořádku.“ Zároveň však dodává, že „se jí tam moc nechce“. Do budoucna by si v online prostředí „schůzky s rodiči“ nebo s „dětma těma staršíma“ dokázala představit; jinými slovy by adaptovala prvky online poradenství v rámci face to face settingu (z online). Kromě toho by uvítala možnost i nadále pracovat v online prostředí hybridní formou (z online): „Právě jeden den jako přímý práce a druhý den jako mají home office a mají taky nějaký bud' různý přípravy, administrativu anebo online konzultace.“

Další výhodu podle Aleny nabízelo online prostředí v podobě místa pro konzultace („**Flexibilita**“): „Jak nemám vlastní kancelář [...], když za mnou někdo chce přijít nebo něco řešit, tak nechce, aby to ostatní viděli. Jo, takže tohle si myslím, že by byla možnost pro děti, který se právě nechtějí s nikým setkávat, sejít se online.“ Flexibilitu místa Alena uvádí také v případě účasti na psychologických workshopech: „Bylo to i jako příjemný, že jsem teda nemusela nikam jet, že to opravdu bylo jako doma, jo.“ Flexibilitu však značně komplikovala „**Hybridní výuka**“: „Byl to hrozný jako bordel a strašně náročný na flexibilitu.“

Online prostředí bylo podle Aleny dobře strukturované: „Bylo to fajn, že to bylo dobře strukturovaný, že jsem věděla, že když pracuju online, tak mám třeba čtyři konzultace, do toho si můžu udělat nějakou přípravu.“ Také se jí líbilo, že v rámci online schůzek se studujícími „mohla do těch komentářů psát věci, co ji napadly, ta klíčová slova [...], jak se budu dal postupovat“ (poznámky).

Podle Aleny se u žáků „narušil úplně celej ten režim školních povinností“, a škola proto měla za cíl „co nejdřív ty děti dostat zpátky do školy“. Na základě těchto výroků se dá předpokládat, že škola jako celek považovala online prostředí za překážku ve vzdělávacím procesu.

Na základě výše uvedeného má Alena vůči online poradenství ambivalentní postoj. Na začátku se Alena potýkala s řadou komplikací spojených s přechodem do online prostředí, což bylo především podmíněno absencí „živého kontaktu“ a technickými problémy: „*Ted' úplně ty kamery nefungovaly a tak. Takže to bylo takový divný. No a musím říct, že to bylo hrozně jako zvláštní, protože jsem ty lidi neviděla.*“ Její počáteční postoj vůči online poradenství by se dal shrnout slovy „**Hrozně zvláštní**“, zároveň uvádí, že by práci v online prostředí „*nevyhledávala úplně*“ a „**Preferovala face to face**“ kontakt. Avšak nebránila se tomu a „*byla vlastně na začátku tomu hrozně jako otevřená, že určitě, pojďme to jako vyzkoušet*“ a pak „*samozřejmě viděla i ty limity*“.

Vnímání toho, že v online prostředí bylo méně toho poradenství s Alenou sdílí také Claudie („**Úbytek kontaktu**“): „*To online poradenství... toho jakoby ubylo. Kontaktu ubylo*“. Psychologickou péči podle ní nešlo poskytovat i z toho důvodu, že nebyla žákům fyzicky nablízko (distance): „*Nabídnout kapesníčky a tu vodu, nebo ho přikrýt dekou.*“ Kromě toho se „*nepodchytilo tolik věcí*“ kvůli absenci schůzek face to face v rámci školy (přehlížení). Při „**Práci s pedagogy**“ také Claudie prožívala „*omezení toho kontaktu*“, protože ve škole to bylo „*víc propojené*“, ale „*v tom online ta propojenost úplně vypadla*“.

Samotná psychologická „**Práce s žáky**“ byla tak jako v případě Aleny upozaděna: „*Tak mi určitě odpadly v tom onlinu hodiny ve třídách. Takže ta preventivní práce se třídou tam vůbec nebyla, což mě strašně mrzelo a prostě to tam nešlo.*“ Jedním z důvodů, proč pro Claudii bylo náročné poskytovat online poradenství byla absence „**Neverbality**“: „*Pro mě je hrozně důležité vidět toho člověka, nejenom od krku nahoru. Já se hodně dívám na ty neverbální signály a tak a ty tam najednou odpadly.*“ Kromě toho Claudie stejně jako Alena řešila otázky soukromí v rámci online prostředí („**Etika**“): „*Navíc jako většina těch dětí tam někoho měla u sebe, že tam byl buď to sourozenec v tom bytě, nebo tam byli rodiče okolo a slyšeli jsme to, že tam okolo chodí.*“ A upřesňuje to: „*Tam bylo asi nejtěžší ten nedostatek toho soukromí pro tu konverzaci*“. Podle Claudie se děti v online prostředí „*nechtěly otevřít*“, jelikož věděly, že „*tam každou chvíli může někdo vtrhnout*“. Dostatečná důvěra v poradenský proces zde tak jako u Aleny chyběla.

Dalším problémem při poskytování online poradenství byly kamery a kvalita internetového připojení („**Technikálie**“): „*Takže pro mě bylo i jako nejhorší to, že jsem*



*jenom slyšela ten hlas, a to dítě jsem tam neviděla. Ale při tom poradenství to je hrozně těžké. Měla jsem vždycky strach, že mi to právě vypadne v ten moment, co já to potřebuju slyšet nebo takhle, no.“*

Frustrace z nestabilního technického zázemí v online prostředí nejlépe ilustruje následující kazuistika: „Konkrétně to byla pro mě holčička, která je v péči u babičky s dědečkem, protože maminka je na drogách a tatínka... neví, kdo je tatínek, takže jako hrozně špatné prostředí, babička musela chodit do práce, musela ji živit a dědeček do toho dostal rakovinu. Takže tohle jsme začali řešit na dálku a to připojení furt selhávalo, kamera taky nefungovala. Holčička je samozřejmě ve fázi, kdy to jako hraje drsňačku a popírá to a je schopná jako vypustit jenom tady, že tady se občas nalomí a zvládne plakat. Takže tohle byl asi ten nejtěžší případ.“ Stejně jako Alena vnímá, že absence alespoň vizuálního kontaktu byla značně frustrujícím faktorem pro poskytování online poradenství.

Claudie měla zároveň pocit, že „není v tom onlinu tolik potřeba“ a jelikož samotného poradenství podle Claudie bylo méně, přeorientovala se na roli doučovatele a nabízela pomoc dětem („**Formy práce**“) „*kteřé nějak selhávaly v té škole*“ a že „*přejela u některých na doučování*“. Podobně jako Alena, která zmiňovala pasivitu studujících v online prostředí, řešila Claudie demotivaci („**Efekt onlinu**“): „*A zároveň teda obrovskou změnu vnímám v nějaké motivaci k učení, což je něco s čím hrozně bojujeme pořád*.“ Jako jedno z řešení tohoto problému bylo nabízení tzv. hravého odpoledne („**Kreativita**“): „*Plus teda ještě jsem chtěla vytvořit nějaké místo, kde by se ty děti [...] mohly se mnou potkávat. Tak jsem s nima měla nějaké herní odpoledne*“, ve kterém „*měla pro žáky připravené hry a povídání*“. Pro udržování kontaktů se studujícími si Claudie založila Instagram (platformy), protože e-mail byl pro ně „*dost neosobní*“.

Za jednu z mála výhod online prostředí Claudie označila „**Flexibilitu**“ místa a času: „*Nemusíte být na konkrétním místě, můžete se více přizpůsobit tomu druhému, že jsem neměla problém si s těmi dětmi zavolat klidně v pět odpoledne*.“ Avšak přiznává, že v tomto případě docházelo ke stírání hranic mezi osobním a profesním životem, „*kteřé asi úplně hlídat neumí*“.

Claudie dokázala převést pracovní pomůcky do online prostředí („**Transferabilita**“): „*Já s dětmi třeba pracuji kolikrát s nějakými materiály, kartičkami*

*a tak, tak ty jsem si teda převáděla do online podoby, [...] tak buďto jsme to jeli jako ukázání na kameru, nebo jsem si to naskenovala a poslala jim to.*“ Kdyby situace jako pandemie nastala znovu, tak by byla „*schopná takto fungovat a tu péči poskytovat*“ a říká, že to „*bylo to největší pozitivum*“ (z online). Při „**Práci s rodiči**“ Claudie vnímala výhodu online prostředí v tom, že se dalo potkat s „*oběma rodiči*“ a „*dalo se s nimi spojit častěji*“.

Claudie tak jako Alena zaujímá vůči online poradenství ambivalentní postoj, který však má víc negativních konotací. Na začátku rozhovoru hned uvedla, že online prostředí „*úplně nenáviděla*“ a bylo pro ni těžké pracovat „*takhle na dálku*“. Vzhledem k tomu, že pro Claudii práce z domova představovala značný diskomfort, chodila do školy i nadále, aby dokázala kompenzovat chybějící sociální kontakt s kolegy, kteří „*ten online taky už jako nemohli ani vidět*“. Ambivalence spočívala v tom, že „*byla moc ráda, že si to vyzkoušela, i když to tak nesnáší*“. V tomto postoji se projevuje celková averze vůči práci v online prostředí, které vnímala jako „*určitě časově omezený diskomfort*“ a návrat do školy považovala za „*návrat k tomu normálu*“. Daný postoj proto byl označen za „**Nesnáším to**“ a zároveň lze k tomu přiřadit postoj „**Preferuji face to face**“, jenž se objevil i v případě Aleny.

Kontrastní zkušenost s online poradenstvím oproti Aleně a Claudii poskytuje Bohdana, která hned na začátku uvádí, že „*se to jakoby všechno proměnilo i podle potřeb*“. Bohdana hledala ve změněných pracovních podmínkách smysl své práce jako školní psycholožky („**Forma práce**“): „*Měla jsem pocit, že v té době to byly děti, který hodně byly osamělé, že já jsem vlastně celý smysl toho, těch našich konzultací hodně viděla v tom, že se s těma dětma někdo pravidelně povídal.*“ Smysl našla konkrétně v tom, že poskytovala dětem „**Prostor**“, ve kterém „*se o ně někdo zajímal a s nimi mluvil*“ a doplňuje, že „*jsme spolu sdíleli, jak se máme*“ („**Práce s žáky**“). Zde Bohdana sdílí názor Aleny a Claudie, že to „*nebylo nějaké velké poradenství*“ (méně poradenství), avšak oproti jejich zkušenostem to nebylo podmíněno „**Úbytkem kontaktu**“.

Problém v online prostředí představovala pro Bohdanu práce s prvním stupněm, jelikož pro ni bylo náročné „*je vůbec udržet u obrazovky*“. Vysvětluje to tím, že při své práci používá „*terapeutický písek, maluje si s nimi, hraje si s nima nějaké figurky*“, proto „*vymýšlela, jak ty děti zabavit*“ a používala při tom „*různé hračky a balón*“

(„**Kreativita**“). Dále nabízela „většinou třicetiminutové konzultace“ a také jako alternativu konzultacím uspořádávala např. „dívčí klub“ nebo „kruh podpory“. Škola, na níž působí, pracuje s Google Classroom (platformy), který Bohdana používala pro „zadávání různých úkolů a výzev“ a jako příklad uvedla „klub otužilců“, jenž byl zamýšlen jako podpora „duševního zdraví“.

S druhým stupněm byla pro Bohdanu práce snadnější: „*Tak to jsme jako klasicky zvládli, půlhodinu jsme si povídali, třeba jsem i udělala nějakou kratší relaxaci s nima na to, aby se jako zklidnili a abysme trénovali soustředění.*“

Oproti Aleně a Claudii se Bohdana nesetkala ze strany žáků s problémem důvěry a také s absencí soukromí v rámci online poradenství („**Etika**“): „*Důvěru jsem jako vnímala, že fungovala dobře i přes to online.*“ Přesto na začátku měla pochybnosti ohledně online prostředí: „*Přestože jsem sama v hlavě předem měla, že vlastně přes to online přece nemůže být taková atmosféra jako při tom osobním setkání.*“ Vysvětluje to ale tím, že pracuje na soukromé ZŠ, kterou navštěvují děti „*z dobře situovaných rodin*“, a proto byly dobře „*zabezpečeny*“. Z pohledu Bohdany tak online konzultace „*neztratily nějak na hodnotě a důvěře*“.

Avšak také uvádí, že se postupem času ukázaly negativní stránky online prostředí („**Efekt onlinu**“): „*Jak ty děti byly samy za sebe, tak vyplynulo, že vlastně ty děti ani studijně nejsou tam, kde mají být, že z toho mají velký úzkosti.*“ Pro srovnání face to face kontaktu s online prostředím dodává, že po návratu žáků do školy řeší „*hodně kázeňských věcí*“ a že její pracovní role se změnila: „*Ted' hodně funguju spíš jako výchovný poradce pro spoustu dětí.*“ S tímto problémem podle Bohdany souvisela „**Hybridní výuka**“: „*Jak ty děti byly málo pohromadě jako třídy a střídaly se, [...] já to vidím doted' hrozně moc na těch kolektivech, ale i na jednotlivcích, protože nám přibylo různých úzkostných problémů u těch dětí.*“

Bohdana uvádí, že při „**Práci s pedagogy**“ pro ně na začátku „*vždycky vysílala nějaké online relaxace a meditace*“. A zároveň říká, že „*do té doby to vůbec nedělala*“, jelikož „*tady ve škole nemáme čas*“. Možnost poskytování péče pedagogům vysvětluje „**Flexibilitou**“ v online prostředí: „*Ale jak to všechno bylo v tom onlinu, tak vlastně najednou byl čas na takový jako docela hravější, tvořivější a zajímavější věci.*“

Bohdana se shoduje s Claudií v tom, že jí online prostředí poskytl při „**Práci s rodiči**“ flexibilitu času a místa: „[...] Když nemůžeme dlouho najít s rodiči nějaký termín, no tak přistoupíme na to, že třeba jeden rodič přijde do školy a druhý je online“. Kromě toho pro schůzky s rodiči Bohdana používá „doted“ vlastně ten online kontakt“ (z online; „**Transferabilita**“).

Bohdana zde též doplňuje pohled Claudie na stírání osobních a profesních hranic: „Když jsem pracovala z domova, tak to pro mě tak úplně nekončilo, protože [...] jsem se účastnila schůzek s rodiči, ty se konaly večer, konaly se i v dny, kdy já tady normálně nepracuju.“ Bohdana to vysvětluje tím, že pro ni bylo důležité „do té práce jít a z práce odcházet“, jelikož „to začalo časově nabobtnávat a vypnutím té obrazovky to nekončilo“.

Bohdana nejdřív pochybovala, zda má „dost těch konzultací“, ale pak měla pocit, že „pracovala úplně nejvíc, [...] že těch zakázek na ni bylo strašně moc“ (přehlcení).

Bohdana se také potkávala s ad hoc situacemi, které byly pro ni náročné z technické stránky („**Technikálie**“): „I moje vnitřní obava vůbec jenom z toho zvládnout to technicky, protože jsem se to dozvěděla ráno předtím [...], takže jsem na to vůbec nebyla připravená.“

Bohdana většinou vnímá online prostředí jako „**Hrozně tvořivé**“, jelikož to „předtím v životě nedělala“ a zjistila, že „to jde.“ Líbila se jí také možnost uplatnit vlastní kreativitu, a že „mohla začít dělat věci jinak“. Vysvětlení jejího postoje „**Jde to**“ spočívá v tom, že to podle Bohdany „nemusí být plochý, má to i ten obsah, a že to tomu dáváme my, ten náš vztah a zájem“. Dokonce na to období vzpomíná „docela ráda“, protože neměla „zas tolik těch konzultací“ a také neměla tolik práce „se všema těma třídama dohromady“ a zaujímá vůči online poradenství postoj „**Bylo to bezva**“

Bohdana si uvědomuje i výše zmíněná úskalí online prostředí: „V té době mi nejdřív přišlo, že to bylo takový hodně kreativní, hravý, ale pak nějak vykrytalizovalo hodně problémů, jak v těch skupinách, tak vlastně i u těch jednotlivců.“

I proto se stejně jako Alena a Claudie nakonec přiklání k tomu, že práce „**Naživo je spontánnější**“ a víc jí „baví“ face to face kontakt.

Práce Dominiky v online prostředí nejdřív spočívala v pomoci „učitelům a paní ředitelce zkoordinovat celej ten systém tý distanční výuky“ („**Práce s pedagogy**“).

Příkladem koordinace byly zakázky od pedagogů, které obnášely „*ten support trošku technický*“, proto Dominika uspořádala „*sdílecí seminář („Formy práce)*, aby ty ostatní učitelé mohli sdílet, co už kdy našli a v čem se můžou inspirovat navzájem“.

Další online schůzky se uskutečňovaly v rámci poradenského týmu. Stejně jako v případě Bohdany používala škola Google Classroom, ale Dominika také pracovala přes Skype a Microsoft Teams (platformy); „*Prostě podle toho, co se dá a co se hodí těm rodičům nebo co ty děti v tu chvíli umějí ovládat.*“

Při „**Práci s žáky**“ v online prostředí Dominika oproti zmíněným psycholožkám nabízela intervenční programy: „*Takže jsme skoro vlastně pro celou školu s kolegyní dělaly různé programy na různé témata, hodně to bylo právě třeba duševní zdraví jako v tom lockdownu.*“

Také po dohodě s učiteli se „*přihlašovala do tříd*“, aby je mohla „*pozorovat*“ (depistáž). Dominika, stejně jako Alena a Claudie, řešila demotivaci studujících („**Efekt onlinu**“): „*Na ty většinu těch dětí jsme pak pozorovali, že opravdu už jsou hodně apatický.*“ Dominika reflektovala tento stav a přijímala požadavky studujících pro uspořádání workshopů: „*Některá třída zase chtěla takovou nějakou motivaci, že už byli takový apatický doma u těch počítačů a tak*“. Uvedla také, že chtěli poradit „*jak spolu zůstat v kontaktu*“ (distance) a vzešlo to „*ne od paní učitelky, ale do těch dětí*“.

Dominičina zkušenost s prací s prvním stupněm odpovídá zkušenosti Claudie v tom, že bylo těžké „*udržet jejich pozornost u obrazovky*“ a online poradenství v jejich případě „*úplně nešlo*“. Například pro Dominiku na začátku vyvstala otázka „**Transferability**“, resp. jak převést pracovní pomůcky do online prostředí: „*Co jsem hodně řešila, že já ráda používám různé jakoby karty [...] nebo kresbu. Tak to jsem vlastně jako na začátku hodně řešila, že najednou „aha“, jak to teda uděláme?*“

Proto byla Dominika (tak jako Bohdana) nucena překonat počáteční nejistotu z „**Technikálií**“: „*Samozřejmě technicky jsem se to musela naučit [...], trošku jsem se musela přestat bát, když to člověka odhlásí ta aplikace, tak se nic neděje a zase se přihlásí.*“

Technologické překážky při práci s rizikovou skupinou, na které poukázala Claudie, zmiňuje v této kazuistice i Dominika: „*Mám holčinu, která má obsedantně*

*kompulzivní poruchu. Druhá holčička – ta má diagnostikovanou úzkostnou depresivní poruchu, má i paniky a tak. Tak pro ně třeba ta kamera byla jako velký problém, tak tam jsme si vlastně jenom volaly, a nebo jsme si teda psaly. Takže jsem pak začala i víc WhatsApp (platformy) vlastně používat a přes něj jsem taky konzultovala s těma dětma.“*

Dominika se snažila přizpůsobit různým potřebám žáků v rámci online poradenství („**Flexibilita**“), proto v komunikaci s nimi přecházela do jiných modalit: „Když nám třeba něco nešlo úplně verbálně, tak jsme k tomu začali používat chat [...], a pak se to většinou uvolnilo, zase jsme si povídali.“

Zároveň dodává, že to pro ni byla „taková zajímavá zkušenost, že nemám jako žádný kurz chatového poradenství“, a proto se této modalitě „učila za běhu“.

Všeobecně bylo pro Dominiku náročné pracovat v online prostředí s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (riziková skupina): „Děti autistické, který prostě mají různé ty projevy, vlastně se snažily i třeba chodit jako sem [...] a měli jsme schůzky jeden na jednoho, aby nebyly prostě dlouho bez té péče.“

Na druhou stranu také uvádí, že pro samotné děti s autismem výuka v rámci online prostředí byla příjemnější, protože „nemusely řešit ty blbý sociální vazby“.

Dominika doplňuje Bohdanu a Claudii v „**Etických**“ otázkách stírání pracovních a osobních hranic: „Pak se stalo, že ten pracovní den opravdu jel jako od rána prostě do večera [...], musela jsem to zkoordinovat samozřejmě s rodinou, protože jsme byli doma úplně všichni – ještě mám pětiletou dceru, která tam občas probíhala a tak.“

Dominika, jak bylo již zmíněno v případě výše uvedených psychologek, říká, že online prostředí nabízí flexibilitu času a místa, jelikož žáci „nemusí chybět v té hodině“ nebo když „student není ve škole, je nemocný, tak se to zrovna hodí“.

A také soukromí: „Vyptávala jsem se na takový věci, který nemusíte normálně řešit: „Je někdo s tebou v místnosti?“ nebo: „Chceš, aby tam někdo byl?“ Snažila se při tom zapojovat do „**Práce i rodiče**“: „Takže většinou jsem se právě ptala těch dětí: „Jsi tam sám?“ nebo když je tam teda maminka, tak ok, tak pojďme to ale přiznat, že tam maminka, tak pracujeme i s maminkou.“

Na začátku rozhovoru Dominika uvádí, že přechod do online prostředí byl „**Šok**“, jelikož se škola „*ocitla v nové situaci*“. Avšak zároveň dodává, že to „**Nebylo tak strašný**“. Vysvětlením změny jejího postoje může být řada výhod online prostředí, které Dominika v průběhu rozhovoru vyjmenovává. Například říká, že se k ní přes online prostředí dostali někteří učitelé, „*kteří by ji nevyhledali*“ a zjistili, „*že není tak hrozná představa toho školního psychologa*“. Z daného výroku je patrné, že online prostředí napomohlo Dominice propojit se s určitou skupinou učitelů, se kterými dřív neměla kontakt. Kromě toho ji online prostředí donutilo „*přemýšlet o tom poradenském procesu*“. V online se naučila „*víc ptát*“ na pocity a myšlenky svých klientů. Tuto zkušenost dokázala převést do face to face poradenství (z online), který ilustruje následující monolog: „*Hele, to je dobrý, ptala ses v onlinu – ptej se víc průběžně v konzultaci i jako živě, no.*“

Dalším zjištěním pro ni bylo, že i „*ty introvertnější děti se v tom online prosadily, protože když jste je [...] vyvolal nebo dal ten „Prostor“, tak ty ostatní prostě chvíličku počkaly a poslouchaly*“. V porovnání s face to face poradenstvím se Dominika vyjadřuje že „*v tom onlinu to vlastně bylo dobrý [...], tam opravdu prostor dostal úplně každý*“. Obdobně jako Bohdana („**Šlo to**“) říká Dominika, že se „**To dalo**“ (myšleno poskytovat online poradenství).

Podle Dominiky se online prostředí ve škole využívá dodnes (z online): „*Když nejsme schopni se sejít, protože máme různé úvazky [...], tak část nás sedí živě a část nás paní ředitelka pustí na počítači. Nepřítomnost na pracovišti neznamená, že se nepracuje.*“

Reflektuje, že se „*těšila na to, že tam zas bude ta přímá práce s těmi dětmi*“, avšak vyhodnocuje online prostředí jako „**Dobrý nástroj**“, pokud se využívá „*s rozumem jako všechny nástroje*“.

Pro Evžena, stejně jako pro Dominiku bylo důležité, aby v rámci online prostředí byl nastaven „*nějaký systém a pravidelnost pro distanční výuku jako takovou*“. Proto Evžen nejdřív při „**Práci s žáky**“ a pak i s „**Pedagogy**“ poskytoval podporu ve formě psychohygienických seminářů. První programy probíhaly přes MS Teams (platformy; „**Formy práce**“). Cíle seminářů spočívaly podle Evžena v tom, aby byla zajištěna podpora motivace studujících a také aby věděli, že „*v tom fakt nejsou sami*“. Jednalo se

především o primárně preventivní program (prevence), v rámci kterého Evžen sdílel s pedagogy „různé techniky a různé aktivity“ a nabízel jim, aby ho „*mohli přizvat do svých hodin (depistáž)*“.

Samotné online poradenství bylo zpočátku upozaděné („**Efekt onlinu**“; méně poradenství), což je v souladu se zkušenostmi Aleny, Claudie a Bohdany: „*Ty poradenské rozhovory s těmi žáky byly takový jakoby víc technický v tom smyslu, že vlastně jsem jakoby hodně postupoval jako otázkou-odpovědí.*“ Vysvětlením podle Evžena byla „*nepřirozená plynulost toho rozhovoru, který bylo potřeba neustále nastartovávat*“. Kontakt v online prostředí mezi Evženem a žáky přetrvával na „*tý technicky nejnужnější variantě*“, který reflektoval z pozice studujících: „*Já vás poslouchám, ale nevidím a ani nechci vidět sám sebe, ani vás, ale vlastně mi to stačí.*“

Evžen sdílel s Alenou a Claudií názor, že to může být podmíněno jednak pocitem distance při online kontaktu a také absencí „**Neverbality**“: „*Přece jenom být je to se zvukem, být je to s kamerou, tak to podle mě pozbývá nějakou vlastně sociální blízkost, pozbývá to určitou jakoby míru toho emočního naladění a nějaký jako nonverbality, která tam podle mě velmi chybí.*“ Obzvláště velkou míru omezení Evžen prožíval, když nebyl možný ani vizuální kontakt („**Technikálie**“): „*Občas taky kamery nebyly, a to už opravdu jako mluvíte do tmy. Bylo vlastně jakoby potřeba se doptávat.*“

Avšak později začal Evžen také nabízet „vlastní poradenskou činnost“ (konzultace) v okamžicích, kdy „*ty děti toho už měly plné zuby*“ nebo „*měly nějakou těžkou situaci doma*“.

Specifika „**Transferability**“ pracovních pomůcek do online prostředí, se kterými se setkali Bohdana a Dominika, řešil i Evžen: „*Bylo potřeba si uvědomit, jak lze přenést určité aktivity do toho virtuálního prostředí tak [...], aby ty modifikace přinesly to, k čemu byly uzpůsobeny.*“

V případě poradenských rozhovorů s žáky se Evženovi osvědčilo zapojit do toho procesu i pedagoga: „*V tom onlinu to byla vlastně jako velmi podporující jako osoba, která vnášela podporu nebo nějaký bezpečí, nebo nějaký jako ukotvení pro toho žáka. Zejména na tom prvním stupni byl vlastně, když je tam vlastně paní učitelka, je to vlastně v pořádku.*“



V případě vyšších ročníků (druhý stupeň) se ale už řešily otázky soukromí: „*Ti žáci vyšších ročníků jako samozřejmě jako řešili, kdo tam bude, protože oni byli v domácím prostředí a mnohdy nebyli sami.*“

Tak jako Dominika přistupoval Evžen „**Flexibilně**“ k použití různých modalit v rámci online prostředí: „*Máme tady třeba ještě jiné platformy, nějaký sociální sítě, což samo o sobě je na úrovni nějakého poradenského chatu.*“

Evžen vidí spolu se svými kolegyněmi pozitivum online prostředí v tom, že je to „*laskavý a dosažitelný*“, když „*žáci někam odchází nebo musí nějakou dobu být mimo školu*“ (místo). Dodává, že si žáci mohli sami zvolit, kdy se na rozhovor připojit a mohlo to pro ně být „*vlastně docela bezpečné*“.

Kromě toho podle Evžena online prostředí nabízelo žákům určitý „**Prostor**“ pro sebezprezentaci: „*Vlastně se nabízela jakoby jejich vlastní možnost sebezprezentace a vlastního pojetí toho, jak, co chtějí říct a co nechtějí říct.*“

Také se ale vyjadřuje k obavám „**Etického**“ charakteru, které se vztahovaly k „*propojení rodinného prostředí a pracovních míst*“, resp. Evžen poukazuje na stírání pracovních a osobních hranic v rámci online poradenství.

Na začátku rozhovoru Evžen zmiňuje, že hledal způsob „*jak být užitečný*“ v době, „*kteřá je dost odlišná*“. Online prostředí pro něj bylo jako v případě Aleny „**Takové zvláštní**“, konkrétně říká, že to byla „*taková zvláštní forma a zvláštní zkušenost*“, jelikož „*hovoříte s někým do obrazovky*“. Pro Evžena to znamenalo, že si musel „*hodně věci domýšlet*“ a shrnuje vlastní zkušenost s online poradenstvím jako vedení „**Mnohoznačného monologu**“.

## **5.4 Interpretace**

V poslední podkapitole probíhá interpretace výsledků: jedná se o popis souhrnné zkušenosti školních psychologů s online poradenstvím. Interpretace podává přehled toho, jak téma z jednoho případu osvětluje případ jiný, které z témat vystupuje jako tzv. „ústřední“ a jaká je mezi zkušenostmi všech informantů souvislost (Řiháček, Čermák & Hytych, 2013). Zároveň interpretace podává odpověď na stanovenou výzkumnou otázku: ***Jaká je zkušenost školních psychologů s online poradenstvím?***

Z analýzy tematických trsů vyplývá, že školní psychologové ve své většině nepovažovali svoji práci v online prostředí za plnohodnotné poskytování online poradenství, jako tomu bylo v podmínkách face to face kontaktu před uzavřením škol.

Zkušenosti školních psychologů s online poradenstvím naznačují, že všeobecně poskytovali méně samotného poradenství, jelikož se omezila forma přímého neboli „živého“ kontaktu. **Redukce poradenství** v online prostředí se jeví jako tzv. „esenciální zkušenost“ všech informantů. K dané zkušenosti se primárně vztahují níže zmiňovaná témata.

Ve všech případech kromě Bohdany se objevovalo jedno z ústředních témat – „**Úbytek kontaktu**“. Například pro Claudii online prostředí představovalo velký diskomfort, jelikož pro ni neverbální signály v rámci poradenství představují způsob, jak rozumět klientovi. Claudie také uváděla, že měla pocit ztráty „propojenosti“ mezi ní a školou jako celkem. Sociální distanci, která v online prostředí vznikla, kompenzovala tím, že pravidelně chodila pracovat do školy i přesto, že svoji práci vykonávala online. Její averze k online prostředí souvisela také s tím, že často nebyl možný ani vizuální kontakt s žáky nebo bylo internetové připojení přerušeno. Claudie práci v online prostředí doslova nesnášela, což pro ni činilo online psychologické poradenství neuskutečnitelným.

Zde lze uvést další ústřední téma – „**Technikálie**“, konkrétně technické potíže při navázání kvalitního poradenského kontaktu se studujícími. V případě Evžena byl kontakt mezi ním a žáky doslova „technický“, bylo jej nutné neustále „nastartovávat“, jelikož v opačném případě ztrácel plynulost. Jak zmínil Evžen, v případě nefungujících kamer docházelo ke skutečné promluvě „do tmy“, a proto bylo nutné si domýšlet to, co si žák myslí, jak se cítí a co v daný okamžik nejvíc potřebuje. Evžen tento stav zcela výstižně nazval jako „mnohoznačný monolog“, jelikož často pozoroval absenci zájmu na poradenském procesu ze strany žáků. Pro Evžena online prostředí také pozbývalo na sociální blízkosti a neverbálnosti, která v jeho případě byla klíčovou pro porozumění emočnímu naladění žáků.

Bohdana se např. musela adaptovat na nové technologie, které před přechodem do online prostředí příliš neovládala. Na druhou stranu i sebemenší zkušenost s online poradenstvím byla v případě Dominiky užitečná při odbourání tzv. „počáteční technologické nejistoty“. Technologické překážky u všech informantů jednoznačně

znamenalaly redukci poradenských schůzek, což následně také přispělo k proměně náplně práce v online prostředí.

Vzhledem k celkové proměně poradenských činností všichni školní psychologové zmiňují další ústřední téma – „**Formy práce**“. V případě Dominiky i Evžena práce školních psychologů nejdřív spočívala ve stabilizaci systému distanční výuky a psychologické podpoře pedagogů. Z toho vyplývá, že v jejich případě školy jako celek nebyly připravené na přechod do online prostředí. Dominika na začátku rozhovoru popisuje přechod na distanční formu práce jako „šok“ pro školu, která se tak ocitla v nové, neznámé situaci.

Nová pracovní realita vyvolávala ve školních psychologech „filozofické otázky“ typu hledání smyslu pracovního působení, ujasnění si své profesní role či jak být užitečný v době, která je dost odlišná. V případě Aleny měla škola vysloveně za cíl co nejdříve vrátit děti do škol, protože se online prostředí všeobecně považovalo za překážku ve vzdělávacím procesu. Pro Claudii změna pracovních podmínek znamenala dokonce i změnu pracovní role. Na základě poklesu počtu psychologických konzultací se Claudie cítila více jako „doučovatelka“ než jako školní psycholožka, protože podle ní nebyla její psychologická práce tolik zapotřebí. Bohdana hledala „smysl“ svého působení jako školní psycholožky v nových pracovních podmínkách. Nalezení daného „smyslu“ pro ni znamenalo uplatnění vlastní kreativity při promýšlení her, „výzev“ a online tematických klubů pro studující. Pro Bohdanu prioritou práce se studujícími spočívala v tom, že s nimi udržovala nepřetržitý kontakt, poskytovala jim tak prostor, ve kterém by měli pocít, že se o ně škola i nadále zajímá po psychologické stránce.

Ve všech případech školní psychologové poskytovali oproti poradenským konzultacím workshopy či semináře zaměřené na wellbeing studujících a pedagogů. Evžen to např. nazval náhradou za primárně preventivní program. Dále prováděli depistáž, konkrétně se připojovali do hodin a pozorovali aktivitu žáků. Samotné poradenství ale bylo upozaděné také proto, že podle všech informantů studující ztráceli motivaci a byli pasivní. Bohdana například uvádí, že v případě práce s druhým stupněm byly zajištěné „klasické“ konzultace, zatímco první stupeň vyžadoval větší nasazení ze strany školních psychologů. Podle nich byly největšími překážkami při práci s „menšími

děti“ jejich rychlá unavitelnost, kolísavá pozornost a celková demotivace. To logicky vedlo k nutnosti přizpůsobit „běžné“ psychologické portfolio novým podmínkám.

Pro školní psychology bylo např. náročné převést některé pracovní pomůcky do online prostředí, aby zachovali stejný způsob práce s prvním stupněm jako v podmínkách „živého“ kontaktu. Zde vystupuje do popředí téma „**Transferabilita**“ ve smyslu převedení pracovních nástrojů do digitální podoby. Mezi psychology však zavládla obava, zda modifikace pomůcek bude mít kýžený výsledek, který se od nich očekává za „běžných“ podmínek.

K redukci online poradenských konzultací došlo také v souvislosti s otázkami soukromí a hlídání hranic, a to pracovních i osobních. Ze všech rozhovorů je patrné, že v nich ústřední téma zaujímá „**Etika**“. Školní psychologové zmiňovali (s výjimkou Bohdany), že mnohým žákům chybělo dostatečné soukromí. Evžen to přisuzuje propojení rodinného prostředí s pracovním. Podle školních psychologů docházelo ke stírání profesních a osobních hranic, jako tomu bylo např. v případě Dominiky, která se musela domluvit s rodinou na určitých podmínkách, aby dokázala zajistit dostatečnou intimitu poradenského kontaktu. S problémem zajištění soukromí byla spojena důvěra ze strany studujících. Podle Claudie se žáci v online prostředí nechtěli otevřít, protože věděli, že jejich soukromí může někdo narušit. Snaha eliminovat tyto etické problémy byla všeobecně tíživým faktorem pro nastavení vhodných podmínek pro online poradenství.

Svémi zkušenostmi se nejvíce vymyká Bohdana. Přestup do online prostředí pro ni nebyl spojen s řadou výše uvedených komplikací, tudíž v jejím případě nedošlo k úbytku kontaktu. Daný fenomén se dá objasnit jejím od počátku otevřeným postojem k online poradenství. To bylo spojeno také s tím, že nemusela řešit otázku soukromí a mohla dělat věci jinak, než tomu bylo ve škole. Podle Bohdany online poradenství nebylo „ploché“ a většinou zachovávalo svůj obsah a kvalitu vztahu mezi školním psychologem a studujícími. Bohdana vnímala online prostředí jako možnost uplatnění tvořivých nápadů, snažila se vyjít vstříc požadavkům žáků i pedagogů. Vůči nové zkušenosti byla otevřená a tomu odpovídá její postoj, ve kterém zmiňuje online poradenství jako „bezva“ zážitek.

Posledními ústředními tématy byly „**Flexibilita**“ a „**Transferabilita**“. Školní psychologové vnímali největší výhodu online prostředí v tom, že mohli uspořádat

schůzky časově flexibilněji a připojovat se z různých míst. Pro Evženu to bylo především o dosažitelnosti žáků, kteří z různých důvodů nemohou být ve škole. Pro Bohdanu se v online prostředí objevil čas na zkoušení „tvořivějších“ věcí jako např. meditace pro pedagogy. V případě Claudie bylo online prostředí cestou k uspořádání schůzek s oběma rodiči, což se nestávalo v podmínkách běžného provozu školy.

Dominika uvedla, že po návratu do prostředí školy i nadále využívá online prostředí pro schůzky se studenty v rámci kariérního poradenství a její škola začala nabízet možnost participovat na poradách online. Bohdana také nadále využívá online prostředí pro schůzky s rodiči.

Lze proto konstatovat, že některé prvky online prostředí uplatňují školní psychologové i nadále ve své „běžné“ praxi.

Odpovědí na výzkumnou otázku: ***Jaká je zkušenost školních psychologů s online poradenstvím?*** je následující shrnutí: zkušenost s online poradenstvím je závislá na zaujetí počátečního postoje vůči práci v online prostředí, míře otevřenosti a adaptability k novým pracovním podmínkám. Souhrnná zkušenost školních psychologů s online poradenstvím spočívá v celkové redukci poradenských konzultací a úbytku kontaktu s kolegy i se studujícími. Hlavními příčinami byly etické otázky soukromí a vybudování hranic, dále technické překážky a proměna pracovní náplně školních psychologů.

## 6 Diskuse

Cílem výzkumu bylo popsat zkušenost školních psychologů s online poradenstvím v období koronavirových opatření. Jako výzkumný design byl zvolen kvalitativní výzkum, jednalo se o fenomenologické zkoumání. Pro účely sběru dat byl použit polostrukturovaný rozhovor s 13 otázkami, které se hlavně zaměřovaly na zkušenosti školních psychologů s online poradenstvím, jejich postoje vůči online prostředí, náplň jejich práce, hodnocení úskalí a výhod online prostředí. Výzkumu se dohromady zúčastnilo pět školních psychologů, konkrétně čtyři ženy a jeden muž. Všichni informanti byli zaměstnáni jako školní psychologové ještě před propuknutím pandemie. Průměrný věk informantů byl 32 let. Rozhovory se uskutečnily mezi 13. 4. 2022 a 16. 6. 2022 v Praze. Průměrná délka rozhovoru byla 37 minut.

Ve všech případech zkušenost školních psychologů s online poradenstvím především spočívala v celkové redukci samotného poradenství, které bylo spojeno s úbytkem kontaktu, vyřešením etických otázek jako jsou soukromí a vybudování hranic, technické překážky a celková proměna náplně práce v online prostředí. Tato témata nejsou odlišnými entitami, nýbrž doplňují jednotnou zkušenost školních psychologů s online poradenstvím.

Školní psychologové při přechodu do online prostředí často museli sami vybudovat fungující systém poradenství, resp. hledat cesty, jak naplnit svoji práci smyslem a být užiteční. Na problém absence jasných standardů pro poskytování poradenství v online prostředí rovněž poukázali Barak, Klein a Proudfoot (2009).

V online prostředí bylo hlavní pracovní náplní školních psychologů poskytování psychologické podpory studujícím a pedagogům neboli seminářů zaměřených na posílení psychického zdraví. Taktéž prováděli kariérní poradenství. Tuto širokou škálu pracovní náplně také zmiňují Kraus, Stricker a Speyer (2010).

Školní psychologové nabízeli jak synchronní, tak i asynchronní kontakt, který probíhal na úrovni individuálního a skupinového online poradenství. Pro všechny psychology ale bylo důležité pracovat s použitím kamer, jelikož videohovory jim umožňovaly zachytit alespoň část verbálních signálů. Barak (2008) k tomu doplňuje, že videohovor také umožňuje určit identitu osob participujících na online poradenství, což

následně zvyšuje důvěryhodnost samotného kontaktu. V případě dvou školních psychologů byl zaujat negativní postoj vůči práci v online prostředí kvůli absenci možnosti vnímat a interpretovat neverbální komunikaci. To koresponduje se zjištěním Greena (2006), který tvrdí, že absence neverbální komunikace je hlavním argumentem proti online poradenství. Kromě toho tato neúplnost komunikace může způsobit na straně psychologa i klienta nedorozumění, které vede k domýšlení si chybějícího obsahu. Daný fenomén popisují Kraus, Stricker a Speyer (2010).

Riziko přehlednutí závažnějších problémů v online prostředí se objevilo v případě dvou školních psycholožek, které pracovaly se žákyněmi s diagnostikovanými úzkostnými poruchami. Pro tyto klientky online prostředí představovalo velkou překážku, protože odmítaly používat kamery a také projevovaly demotivaci k poradenskému procesu. O problému absence neverbální zpětné vazby, a tudíž vyššímu riziku přehlednutí závažnějších problémů, se ve své studii zmiňovali Bamblin et al. (2008).

Školní psychologové poskytovali všeobecně méně poradenství v online prostředí. Dá se předpokládat, že to bylo mj. spojeno s absencí příslušného výcviku v této oblasti a přesnějšího vymezení pracovních úkolů. Výsledky výzkumu Schaffera et al. (2021) jsou v souladu s tímto zjištěním. Ve výsledcích se ukazují další překážky zmiňované všemi školními psychology: nedostatečná předchozí zkušenost se softwarem, nestabilní internetové připojení a vybudování hranic mezi osobním a soukromým životem. Zjištění Ritchie et al. (2021) potvrdilo tyto výsledky a potvrzuje zkušenost informantů ohledně příprav programů zaměřených na posílení duševního zdraví. Také se ve studii ukázalo, že se školní psychologové cítili méně kompetentně ve své profesionální roli. S tím souhlasí zkušenost jedné školní psycholožky, která popisovala změnu pracovní role na doučovatelku kvůli pocitu „nepotřebnosti“ jakožto školní psycholožky v online prostředí.

Zcela odmítavý postoj vůči poskytování online poradenství byl zaznamenán u výše zmíněné školní psycholožky. Ta považovala poskytování psychologických intervencí a psychologických konzultací za neuskutečnitelné hlavně kvůli absenci neverbální komunikace. Podobné názory psychologů na práci v online prostředí představují Beidoglu, Dincyuerek a Akintug (2015).

Zkušenost další školní psycholožky s online poradenstvím se odráží ve výsledcích výzkumu od Skipor a Vorobyové (2021). Její zkušenost byla vesměs pozitivní hlavně

vzhledem k tomu, že považovala nový způsob práce za uplatnění vlastní kreativity. Skipor a Vorobyová (2021) zjistily, že pozitivní postoje k distanční formě práce jsou obecně spojené s vyšší mírou inovativních vlastností, což následně vede k lepší adaptaci na online prostředí.

Někteří informanti uvedli, že online prostředí poskytuje introvertnějším žákům či žákům se speciálními vzdělávacími potřebami víc prostoru pro sebe prezentaci a v některých případech pro poradenské účely bylo užitečné změnit online modalitu (např. přejít do chatu). Důvodem může být zjištění Sulera (2004), který tvrdí, že online poradenství nabízí větší anonymitu a také pocit bezpečí, jelikož klient nemusí opouštět komfortní prostředí domova.

Hlavními benefity online poradenství byla podle školních psychologů flexibilita času a místa. K tomu se vyjadřují ve svém shrnutí výhod online prostředí Vybíral a Vondráčková (2012).

Z analýzy dat se nedalo potvrdit, že online poradenství umožňovalo častější kontakt se školními psychology či zvyšovalo kontinuitu poradenské péče vzhledem k časové flexibilitě, jako tomu bylo ve výzkumu Abbotta, Kleina a Ciechomského (2008). Zde je nutno uvést, že se ve výzkumu jednalo o psychoterapeuty, kteří měli odlišnou pracovní náplň.

V odborné literatuře primárně chybí kvalitativní výzkumy zkoumající zkušenost (nejen) školních psychologů s online poradenstvím či psychoterapií. Zmíněné výzkumy v teoretické části byly vždy postaveny na kvantitativním designu. Provedení kvalitativního výzkumu v rámci této diplomové práce si klade za cíl přiblížit čtenářům autentickou zkušenost školních psychologů s online poradenstvím v porovnání s výsledky kvantitativních výzkumů. Daná diplomová práce by mohla mít svůj přínos v tom, že se snaží osvětlit málo probádanou problematiku práce školního psychologa distanční formou.

Limity výzkumů se odráží v malém výzkumném souboru, což znemožňuje provést jakoukoliv generalizaci závěrů pro širší populaci školních psychologů. Kromě toho mohl časový odstup působit zkreslení vzpomínek školních psychologů na jejich zkušenosti s prací v online prostředí. Na druhou stranu byl tento na první pohled



nedostatek zároveň možností pro informanty lépe reflektovat svoje vzpomínky. Omezením byla také tendence výzkumníka provádět tzv. „uzávorkování“, tj. oddělovat vlastní zkušenost, názory či postoje vůči zkoumanému fenoménu. To se odráželo v časté tendenci provádět unáhlenou interpretaci průběžných výsledků. Dalším limitem byla problematická geopolitická situace, proto se rozhovory uskutečnily v delších časových odstupech.

Směrem dalšího zkoumání by mohly být zkušenosti s online poradenstvím z pohledu psychologů pedagogicko-psychologických poraden či speciálně pedagogických center či zjištění zkušeností poradenských psychologů s integrací prvků online prostředí do „běžné“ poradenské praxe.

## 7 Závěr

Cílem diplomové práce bylo popsat zkušenosti školních psychologů s online poradenstvím. Výsledky práce obsahovaly narativní popis zkušeností informantů, prezentaci tematických trsů a jejich následnou analýzu. Pak byla provedena interpretace, ve které se podává přehled toho, jak témata napříč všemi rozhovory osvětlují tzv. „jádrové téma“ – zkušenost s online poradenstvím.

Jedním z výsledků práce bylo vymezení třech tematických trsů: **Činnosti**, **Hodnocení** a **Postoje**. Další výsledek spočíval v nalezení tzv. „ústředních témat“, kterými se staly: „Úbytek kontaktu“, „Technikálie“, „Formy práce“, „Transferabilita“, „Flexibilita“ a „Transferabilita“. Na základě interpretativní fenomenologické analýzy textu byla provedena analýza témat v jejich vzájemné propojenosti.

Hlavním výsledkem práce byla identifikace tzv. „esenciální zkušenosti“ s online poradenstvím, která byla společná pro všechny informanty. Tato zkušenost spočívala v celkové redukci samotného poradenství v online prostředí. Daný fenomén především souvisel s úbytkem kontaktu, resp. nižší frekvenci poradenských schůzek se studujícími a ztrátou pocitu propojenosti se školou. Dále poskytování online poradenství omezovala redukce neverbálních signálů, technické překážky jako např. stabilita internetového připojení či nefungující kamery a celková proměna pracovní náplně školních psychologů. Kromě toho bylo online poradenství komplikováno nejistotou ohledně zabezpečení soukromí při poradenském kontaktu a také vybudováním hranic mezi osobním a profesním životem. Hlavními výhodami online prostředí podle informantů byla možnost poskytovat své služby časově flexibilněji a mít možnost připojovat se z různých míst.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- Abbott, J. -A. M., Klein, B., & Ciechomski, L. (2008). Best Practices in Online Therapy [Online]. *Journal Of Technology In Human Services*, 26(2-4), 360-375. <https://doi.org/10.1080/15228830802097257>
- Ainsworth, M. (2002). My life as an e-patient. *e-Therapy: Case studies, guiding principles, and the clinical potential of the Internet*, 194-215.
- Alexander, P. A., & Winne, P. H. (Eds.). (2006). *Handbook of educational psychology*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Barak, A., & Grohol, J. M. (2011). Current and Future Trends in Internet-Supported Mental Health Interventions. *Journal of technology in human services*, 29(3), 155-196. <https://doi.org/10.1080/15228835.2011.616939>
- Barak, A., Klein, B., & Proudfoot, J. G. (2009). Defining Internet-Supported Therapeutic Interventions. *Annals of behavioral medicine*, 38(1), 4-17. <https://doi.org/10.1007/s12160-009-9130-7>
- Barak, A. (2008). Psychological aspects of cyberspace. *Theory, research, applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barchajev, B. P. (2009). *Pedagogičskaja psihologija*. Piter.
- Bambling, M., King, R., Reid, W., & Wegner, K. (2008). Online counselling: The experience of counsellors providing synchronous single-session counselling to young people. *Counselling and psychotherapy research*, 8(2), 110-116. <https://doi.org/10.1080/14733140802055011>
- Beidoglu, M., Dincyuerk, S., & Akintug, Y. (2015). The opinions of school counselors on the use of information and communication technologies in school counseling practices: North Cyprus schools [Online]. *Computers in human behavior*, 52, 466-471. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.022>
- Berger, T. (2017). The therapeutic alliance in internet interventions: A narrative review and suggestions for future research [Online]. *Psychotherapy research*, 27(5), 511-524. <https://doi.org/10.1080/10503307.2015.1119908>

- Bouchard, S. et al. (2009): Delivering psychotherapy in videoconference: Results on its efficacy, the strength of the alliance and the role of the illusion of presence. SPR, Montreal, 24. 10. 2009.
- Calkins, H. (2021). Online therapy is here to stay. *Monitor on Psychology*, 52(1), 78-82.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Cavanagh, K., & Shapiro, D. A. (2004). Computer treatment for common mental health problems. *Journal of Clinical Psychology*, 4(4), 239-251. <https://doi.org/10.1002/jclp.10261>
- Centore, A. J., & Milacci, F. (2008). A Study of Mental Health Counselors' Use of and Perspectives on Distance Counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, 30(3), 267-282. <https://doi.org/10.17744/mehc.30.3.q871r684n863u75r>
- Cipolletta, S., & Mocellin, D. (2018). Online counseling: An exploratory survey of Italian psychologists' attitudes towards new ways of interaction. *Psychotherapy research*, 28(6), 909-924. <https://doi.org/10.1080/10503307.2016.1259533>
- Chester, A., & Glass, C. A. (2006). Online counselling: a descriptive analysis of therapy services on the Internet. *British journal of guidance & counselling*, 34(2), 145-160. <https://doi.org/10.1080/03069880600583170>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5th ed). Los Angeles: SAGE Publications.
- Fischer, A. J., Schultz, B. K., Collier-meeke, M. A., Zoder-martell, K. A., & Erchul, W. P. (2018). A critical review of videoconferencing software to support school consultation. *International journal of school & educational psychology*, 6(1), 12-22. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1240129>
- Gaggioli, A., Mantovani, F., Castelnuovo, G., Wiederhold, B., & Riva, G. (2003). Avatars in clinical psychology: a framework for the clinical use of virtual humans. *Cyberpsychology & behavior : the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 6(2), 117-125. <https://doi.org/10.1089/109493103321640301>

- Gallo, L. L., Rausch, M., Smith, C. K., & Wood, S. (2016). School counselors' experiences working with digital natives: A qualitative study. *Professional School Counseling, 20*(1), 1096-2409. <https://doi.org/10.5330/1096-2409-20.1.14>
- Gorini, A., Gaggioli, A., Vigna, C., & Riva, G. (2008). A second life for eHealth: prospects for the use of 3-D virtual worlds in clinical psychology. *Journal of medical Internet research, 10*(3), e21. <https://doi.org/10.2196/jmir.1029>
- Green, D. (2006). Ground rules in online psychotherapy. [Doctoral dissertation, City University London]. <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/8508/>
- Helus, Z. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Hvozdík, J. (2017). *Základy školské psychologie*. Filozofická fakulta UPJŠ.
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
- Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v České republice. *Epsychologie, 5*(4), 55–67.
- Kessler, D., Lewis, G., Kaur, S., Wiles, N., King, M., Weich, S., Sharp, D. J., Araya, R., Hollinghurst, S., & Peters, T. J. (2009). Therapist-delivered internet psychotherapy for depression in primary care: a randomised controlled trial. *The Lancet (British edition), 374*(9690), 628-634. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(09\)61257-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)61257-5)
- Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.
- Kraus, R., Stricker, G., & Speyer, C. (2010). *Online counseling: a handbook for mental health professionals* (2nd ed). Boston: Academic Press.
- Kwan, M., Jejeran, A., Ritchie, B. (2022). The Emergence of AI in the Mental Health Industry. A Whitepaper on Mental Health Virtual Agents. Dostupné z: <https://www.healthline.com/health/mental-health/chatbots-reviews>
- Lazarová, B., & Novotná, P. (2012). *Poradenská role školy: posuzovací arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

- Liebrenz, M., Bhugra, D., Buadze, A., & Schleifer, R. (2020). Caring for persons in detention suffering with mental illness during the Covid-19 outbreak. *Forensic Science International: Mind and Law*, 1. doi: [10.1016/j.fsimpl.2020.100013](https://doi.org/10.1016/j.fsimpl.2020.100013)
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E., Corno, L., & Anderman, E. M. (2015). *Handbook of educational psychology*. Routledge.
- Lovejoy, T. I., Demireva, P. D., Grayson, J. L., & McNamara, J. R. (2009). Advancing the practice of online psychotherapy: An application of Rogers' diffusion of innovations theory. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 46(1), 112.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Menovshchikov, V. I. (2013). Internet counseling and psychotherapy: current state of the problem. *Internet consulting and psychotherapy in Russia*, 1, 6-15.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2009). Ten Things that Motivational Interviewing Is Not. *Behavioural and cognitive psychotherapy*, 37(2), 129-140. <https://doi.org/10.1017/S1352465809005128>
- Mitchell, J. E., Crosby, R. D., Wonderlich, S. A., Crow, S., Lancaster, K., Simonich, H., Swan-Kremeier, L., Lysne, C., & Myers, T. C. (2008). A randomized trial comparing the efficacy of cognitive-behavioral therapy for bulimia nervosa delivered via telemedicine versus face-to-face. *Behaviour research and therapy*, 46(5), 581-592. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.02.004>
- Naar, S., & Suarez, M. (2021). *Motivational interviewing with adolescents and young adults*. Guilford Publications.
- Ohera, F. (1934). *Funkce školního psychologa*.
- Peck, D. (2007). Computer-guided cognitive-behavioural therapy for anxiety states. *Psychiatry (Abingdon, England)*, 6(4), 166-169. <https://doi.org/10.1016/j.mppsy.2007.01.008>
- Perls, L. (1992). Concepts and misconceptions of Gestalt therapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 32(3), 50-56.

Příhoda, V. (1956). *Úvod do pedagogické psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Richards, D., & Viganó, N. (2013). Online counseling: a narrative and critical review of the literature. *Journal of clinical psychology*, 69(9), 994–1011. <https://doi.org/10.1002/jclp.21974>

Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.

Ritchie, T., Rogers, M., & Ford, L. (2021). Impact of COVID-19 on School Psychology Practices in Canada. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(4), 358–375. <https://doi.org/10.1177/08295735211039738>

Robinson, P., & Serfaty, M. (2008). Getting better byte by byte: a pilot randomised controlled trial of email therapy for bulimia nervosa and binge eating disorder. *European Eating Disorders Review: The Professional Journal of the Eating Disorders Association*, 16(2), 84-93.

Rosenfield, M. (1996). *Counselling by Telephone: SAGE Publications*. Sage

Schaffer, G. E., Power, E. M., Fisk, A. K., & Trolan, T. L. (2021). Beyond the four walls: The evolution of school psychological services during the COVID-19 outbreak. *Psychology in the Schools*, 58(7), 1246-1265. <https://doi.org/10.1002/pits.22543>

Šimková, K. (2020). Práce školního psychologa distanční formou. [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Archiv závěrečných prací UPOL. <https://stag.upol.cz/portal/studium/prohlizeni.html>

Situmorang D. (2020). Online/Cyber Counseling Services in the COVID-19 Outbreak: Are They Really New?. *The journal of pastoral care & counseling : JPCC*, 74(3), 166–174. <https://doi.org/10.1177/1542305020948170>

Skipor, S. I., Vorobyova, A. E. (2021) Psychological characteristics of psychologists' adaptation to online counseling during the COVID – 19 pandemic. *Russian Psychological Journal*, 18(1), 61–73. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.1.5>

- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE Publications
- Smith, J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health psychology review*, 5(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/17437199.2010.510659>
- Stern, W.: *Pedologie kulturním požadavkem*. Praha 1932.
- Štech, S. O pedagogické psychologii jako součástí věd o výchově. In: Pešková, J., Lepertová, P. (eds.). *Hledání učitele: škola a vzdělávání v proměnách času*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlovy, 1996, s. 181-189.
- Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.
- Suler, J. R. (1987). Computer-simulated psychotherapy as an aid in teaching clinical psychology. *Teaching of Psychology*, 14(1), 37–39. [https://doi.org/10.1207/s15328023top1401\\_10](https://doi.org/10.1207/s15328023top1401_10)
- Terry, N. P. (2001). An eHealth diptych: The impact of privacy regulation on medical error and malpractice litigation. *American journal of law & medicine*, 27(4), 361-419. <https://doi.org/10.1017/S0098858800008194>
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Vybíral, Z., & Vondráčková, P. (2012). Co vyplývá z výzkumů účinnosti online psychoterapie? *Československá Psychologie*, 56(6), 545-557.
- Wangberg, S. C., Gammon, D., & Spitznogle, K. (2007). In the eyes of the beholder: exploring psychologists' attitudes towards and use of e-therapy in Norway. *CyberPsychology & Behavior*, 10(3), 418-423. doi:10.1089/cpb.2006.9937
- Weiner, B. I., Reynolds, M. W., Miller E. G. (2012). *Handbook of psychology, Educational psychology*. John Wiley & Sons.
- Zyromski, B., Dimmitt, C., Mariani, M., & Griffith, C. (2018). Evidence-Based School Counseling. *Professional school counseling*, 22(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X18801847>



## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Seznam použitých zkratk

Příloha č. 2 – Seznam tabulek

Příloha č. 3 – Ukázka kódování v programu MS Word

Příloha č. 4 – Ukázka kódování v programu MS Excel

Příloha č. 5 – Otázky na rozhovor

Příloha č. 6 – Ukázka přepsaného rozhovoru

## **Příloha č. 1: Seznam použitých zkratk**

ŠPP – Školní poradenské pracoviště

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

SR – Slovenská republika

ČR – Česká republika

APA – Americká psychologická asociace

NASP – Národní asociace školní psychologie

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ČSFR – Česká a Slovenská Federativní Republika

EBP – Evidence-Based School Counselling Practice (školní poradenská praxe založená na důkazech)

ZŠ – Základní škola

COVID-19 – Koronavirové onemocnění 2019

MI – Motivational Interviewing (motivační rozhovory)

VR – Virtuální realita

KBT – Kognitivně-behaviorální terapie

DBT – Dialektická behaviorální terapie

DSM-IV – Diagnostický a statistický manuál duševních poruch: čtvrté vydání

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences (statistický software pro sociální vědy)

ICT – Informační a komunikační technologie

PSYPACT – Psychology Interjurisdictional Compact (psychologická interjurisdikční dohoda)

HIPAA – Health Insurance Portability and Accountability Act (zákon o přenositelnosti a odpovědnosti zdravotního pojištění)

FERPA – Family Educational Rights and Privacy Act (zákon o právech na výchovu a soukromí v rodině)

MS – Microsoft

IPA – interpretativní *fenomenologická analýza*

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

## Příloha č. 2: Seznam tabulek

*Tabulka 1: Tematický trs „Činnosti“*

TÉMA	Alena	Bohdana	Claudie	Dominika	Evžen
„ <u>Formy práce</u> “ (konzultace, workshop, seminář, platformy, kariérní poradenství, role, smysl)	X	X	X	X	X
„ <u>Práce s žáky</u> “ (první stupeň, druhý stupeň, depistáž, prevence)	X	X	X	X	X
„ <u>Práce s pedagogy</u> “ (koordinace, propojenost, podporující osoba)	X	X	X	X	X
„ <u>Práce s rodiči</u> “	X	X	X	X	

*Tabulka 2: Tematický trs „Hodnocení“*

TÉMA	Alena	Bohdana	Claudie	Dominika	Evžen
„ <u>Etika</u> “ (soukromí, hranice, důvěra, citlivé údaje)	X	X	X	X	X
„ <u>Úbytek kontaktu</u> “ (distance, méně poradenství)	X	X	X	X	X
„ <u>Neverbalita</u> “	X		X		X
„ <u>Technikálie</u> “ (kamery, připojení, zneužívání)	X	X	X	X	X
„ <u>Hybridní výuka</u> “	X	X			X
„ <u>Efekt onlinu</u> “ (přehlcení, úzkost, studium, pasivita, demotivace, kázeň, přehlížení, riziková skupina)	X	X	X	X	X
„ <u>Flexibilita</u> “ (čas, místo, modality, strukturovanost, poznámky)	X	X	X	X	X
„ <u>Kreativita</u> “ (hravé odpoledne, výzvy, klub, kruh podpory)		X	X		
„ <u>Transferabilita</u> “ (z online, do online)	X	X	X	X	X
„ <u>Prostor</u> “	X	X		X	X

Tabulka 3: Tematický trs „Postoje“

<b>TÉMA</b>	<b>Alena</b>	<b>Bohdana</b>	<b>Claudie</b>	<b>Dominika</b>	<b>Evžen</b>
„Šok“				X	
„Hrozně zvláštní“	X				X
„Mnohoznačný monolog“					X
„Jde to“		X		X	
„Nesnáším to“			X		
„Bylo to bezva“		X			
„Naživo je to spontánnější“		X			
„Nebylo to tak strašný“				X	
„Je to dobrý nástroj“				X	
„Hrozně tvořivé“		X			
„Preferuji face to face“	X		X		

### Příloha č. 3: Ukázka kódování v programu MS Word

#### 1 Přepsaný rozhovor č. 4

2 **J: Jaká byla Vaše zkušenost s online poradenstvím?**

3 **D:** Enhnm, tak samozřejmě to byl takový šok jako pro všechny asi školy, že jsme se ocitli v takové  
4 nové situaci tak, že když ta pandemie začala vlastně v na tom jaře 2020... teď už nevím ty roky  
5 2020... asi březen 2020. Tak vlastně jsme hledali hned jakoby cesty, jakým způsobem teda se do  
6 toho nějakým jako zapojit. Nejdřív teda jsme spíš pomáhali učitelům a i paní ředitelce prostě  
7 zkoordinovat jakoby celej ten systém tý distanční výuky a tak. Takže to jaro nebylo nějaké jako  
8 intenzivní, že bychom jako konkrétně už s kolegyněmi... nás tady je víc v tom poradenském  
9 pracovišti, to vám možná potom popíšu, ale takže to jaro vlastně nebylo nějak jako intenzivní.  
10 Nejprve jsme se začali vlastně jakoby online scházet my v poradenském týmu.

11 **D:** To bylo vlastně takový jakoby první „výkop“ toho, že jsme teda online začali něco vlastně  
12 dělat. Takže to byly takové ty klasické schůzky přes... my tady máme ve škole Google  
13 Classrooms, takže přes prostě Classrooms jsme se takovýmhle způsobem začali scházet a zjistili  
14 jsme, že nám to teda velice vyhovuje a využíváme to občas i dodneška, jo, v podstatě, když třeba  
15 nejsme schopni se sejít, protože máme různé úvazky, nejsme schopni se sejít jako živě, tak i třeba  
16 sedíme... Prostě část nás sedí živě a část nás paní ředitelka pustí na počítači a takže tady v tom  
17 nám ta pandemie přinesla to, že nepřítomnost na pracovišti nemusí znamenat, že se nepracuje. Což  
18 může mít svoje pozitiva, ale samozřejmě jako někdy i negativa.

19  
20 **D:** Takže to byl ten začátek, no a vlastně potom v průběhu nejprve jsem spíš byla s rodičema jako  
21 po telefonu, že jo, když jsem prostě potřebovala řešit nějaký náročný situace a tak, a postupem  
22 času to vlastně přecházelo i do těch jako online schůzek. My v podstatě nebo já to mám tak jako  
23 volně i s dětmi, i s rodiči, že nepoužíváme nějakou jednu platformu, ale prostě vždycky se  
24 domluvíme, co je komu jako příjemný. Takže pracuju přes Skype, přes Microsoft Teams, přes ty  
25 Google Classrooms; prostě podle toho, co jakoby se vlastně dá a co se hodí těm rodičům nebo co  
26 ty děti třeba v tu chvíli jakoby umějí ovládat, no. To nás naučilo totální flexibilitě teda musím  
27 říct. V podstatě říkám, některé ty věci nám zůstaly do dneška, takže i třeba teď se studentama  
28 gymnázia dost často mám pořád vlastně online konzultace, protože třeba se jim to hodí víc jako k  
29 večeru, že se spojí nebo mají dlouho školu a já zase mám malé dítě, proto chodím do školky, takže  
30 abysme se nějakým způsobem spojili, tak vlastně někdy jakoby konzultujeme online i teďka, i  
31 vlastně v té situaci, kdy jako už jsme tady ve škole. S těmi mladšími je to komplikovanější, tam  
32 spíš jsme se zase vrátili k těm jako živým konzultacím, ale vlastně s rodiči a s těmi staršími  
33 studenty si myslím, že nám to jako hodně pomáhá a hodně to pomáhá té časové flexibilitě. Prostě  
34 pracujeme běžně prezenčně, ale když je potřeba, tak si téma distančními online formama vlastně  
35 pomáháme.

The screenshot shows a chat interface with three messages from 'Iurii Pakhtusov'. Each message has a red circular icon with 'IP' and a three-dot menu icon. The messages are:

- Message 1: ZKUŠENOST S ONLINE PORADENSTVÍM / ŠOK
- Message 2: ZKUŠENOST S ONLINE PORADENSTVÍM / KOLEGIALITA
- Message 3: ZKUŠENOST S ONLINE PORADENSTVÍM / TECHNIKÁLIE

Each message is followed by a smaller version of the sender's name and a status (e.g., 'postoj', 'začátek', 'překážky'). Below each message is a text input field with the placeholder '@zmínit nebo odpovědět'.

Příloha č. 4: Ukázka kódování v programu MS Excel

1	DOMINIKA - TRSY	TÉMATA	PODTÉMATA	CITACE
2	<b>Hodnocení</b>	<i>Transferabilita</i>	<u>z online</u>	...některé ty věci nám zůstaly do dneška, takže i třeba teď se studentama gymnázia dost často mám pořád vlastně online konzultace...
3	<b>Hodnocení</b>	<i>Transferabilita</i>	<u>z online</u>	...vlastně někdy jakoby konzultujeme online i teďka, i vlastně v té situaci, kdy jako už jsme tady ve škole.
4	<b>Činnosti / Hodnocení</b>	<i>Práce s rodiči / Práce s žáky / Transferabilita</i>	<u>schůzky s rodiči, z online</u>	...vlastně s rodiči a s těmi staršími studenty si myslím, že nám to jako hodně pomáhá a hodně to pomáhá té časové flexibilitě...
5	<b>Hodnocení</b>	<i>Transferabilita</i>	<u>z online</u>	Prostě pracujeme běžně prezenčně, ale když je potřeba, tak si téma distančními online formama vlastně pomáháme.
6	<b>Hodnocení</b>	<i>Efekt onlinu</i>	<u>závislosti</u>	Ale jako rozjely se tam nějaký závislosti, to už jako dneska víme, no.
7	<b>Hodnocení</b>	<i>Transferabilita</i>	<u>z online</u>	Já třeba takhle někdy dělám kariérové poradenství online. Když držíme tu linii toho kariérka, tak tam si myslím, že to je takový jako bezpečný prostředí.
8	<b>Hodnocení</b>	<i>Etika</i>	<u>hranice</u>	Ono se můžeme sejít online, tak se sejdeme v 7 večer, žejo, ale už jako v 7 večer taky chci být se svojí rodinou, žejo že, to balancovat... je těžký, no.
9	<b>Hodnocení</b>	<i>Etika</i>	<u>citlivé údaje</u>	jsme si vlastně znovu říkali na těch preventivních programech takové to, co si říkáme i tady, že prostě to, co se uděje tam, že se nikam jako dál neposílá, nevynáší a tak. Ale to nemáte nikdy jistotu. No ale připomínali jsme to.
10	<b>Zkušenost s online poradenstvím</b>	<i>Postoj</i>		...těšila jsem se na to, že zas tam bude ta přímá práce vlastně s těmi dětmi.

## **Příloha č. 5: Otázky na rozhovor**

### **Polostrukturovaný rozhovor**

1. Jaká byla Vaše zkušenost s online poradenstvím?
2. Jaké to pro Vás bylo pracovat online?
3. Jak vnímáte poradenství distanční formou?
4. Jak se Vaše zkušenost s online poradenstvím měnila v průběhu karantény?
5. Jak se změnila Vaše náplň práce v rámci online poradenství?
6. Dalo by se podle Vás nějakou poradenskou činnost vykonávat online i nadále?
7. Měnila se Vaše role jako psycholožky/psychologa v průběhu práce online?
8. Narazil/a jste na nějaká úskalí při online poradenství?
9. Co se Vám podařilo v rámci online poradenství? Mohl/a byste uvést nějaký příklad dobré praxe?
10. Jaký pro Vás byl přechod zpátky z online na prezenční formu práce?
11. Jaké byly postoje k online poradenství ze strany kolegyň/kolegů?
12. Jaký máte postoj k online poradenství s odstupem času?
13. Jak hodnotíte poradenství online formou?



## Příloha č. 6: Přepsaný rozhovor č. 4

### **J: Jaká byla Vaše zkušenost s online poradenstvím?**

**D:** Enhm, tak samozřejmě to byl takový šok jako pro všechny asi školy, že jsme se ocitli v takové nové situaci tak, že když ta pandemie začala vlastně v na tom jaře 2020... teď už nevím ty roky 2020... asi březen 2020. Tak vlastně jsme hledali hned jakoby cesty, jakým způsobem teda se do toho nějakým jako zapojit. Nejdřív teda jsme spíš pomáhali učitelům a i paní ředitelce prostě zkoordinovat jakoby celej ten systém tý distanční výuky a tak. Takže to jaro nebylo nějaké jako intenzivní, že bychom jako konkrétně už s kolegyněmi... nás tady je víc v tom poradenském pracovišti, to vám možná potom píšu, ale takže to jaro vlastně nebylo nějak jako intenzivní. Nejprve jsme se začali vlastně jakoby online scházet my v poradenském týmu.

**D:** To bylo vlastně takový jakoby první „výkop“ toho, že jsme teda online začali něco vlastně dělat. Takže to byly takové ty klasické schůzky přes... my tady máme ve škole Google Classroom, takže přes prostě Google jsme se takovýmhle způsobem začali scházet a zjistili jsme, že nám to teda velice vyhovuje a využíváme to občas i dodneška, jo, v podstatě, když třeba nejsme schopni se sejít, protože máme různé úvazky, nejsme schopni se sejít jako živě, tak i třeba sedíme... Prostě část nás sedí živě a část nás paní ředitelka pustí na počítači a takže tady v tom nám ta pandemie přinesla to, že nepřítomnost na pracovišti nemusí znamenat, že se nepracuje. Což může mít svoje pozitiva, ale samozřejmě jako někdy i negativa.

**D:** Takže to byl ten začátek, no a vlastně potom v průběhu nejprve jsem spíš byla s rodičema jako po telefonu, že jo, když jsem prostě potřebovala řešit nějaký náročný situace a tak, a postupem času to vlastně přecházelo i do těch jako online schůzek. My v podstatě nebo já to mám tak jako volně i s dětmi, i s rodiči, že nepoužíváme nějakou jednu platformu, ale prostě vždycky se domluvíme, co je komu jako příjemný. Takže pracuju přes Skype, přes Microsoft Teams, přes ty Google Classroom; prostě podle toho, co jakoby se vlastně dá a co se hodí těm rodičům nebo co ty děti třeba v tu chvíli jakoby umějí ovládat, no. To nás naučilo totální flexibilitě teda musím říct. V podstatě říkám, některé ty věci nám zůstaly do dneška, takže i třeba teď se studentama gymnázia dost často mám pořád vlastně online konzultace, protože třeba se jim to hodí víc jako k večeru, že se spojí nebo mají dlouho školu a já zase mám malé dítě, proto chodím do školky,

takže abysme se nějakým způsobem spojili, tak vlastně někdy jakoby konzultujeme online i teďka, i vlastně v té situaci, kdy jako už jsme tady ve škole. S těmi mladšími je to komplikovanější, tam spíš jsme se zase vrátili k těm jako živým konzultacím, ale vlastně s rodiči a s těmi staršími studenty si myslím, že nám to jako hodně pomáhá a hodně to pomáhá té časové flexibilitě. Prostě pracujeme běžně prezenčně, ale když je potřeba, tak si třeba distančními online formama vlastně pomáháme.

### **J: Jaké to pro Vás bylo pracovat online?**

**D:** Mě to překvapilo, že vlastně to nebylo nějak tak strašný, že hodně mých kolegyně právě říkalo, že se cítily jako nekomfortně, že vlastně to pro něj bylo náročné. Mně to nevadilo, možná i z toho důvodu... já ještě pracuju na jedné škole. To je gymnázium Jana Palacha, to je soukromá škola, a tam už vlastně jsme nějaký online věci trošku jako dělali. Neříkám, že úplně sofistikovaně, ale něco už jako předtím. A i se tam na to ten tým učitelů jako hodně chystal, že už se vědělo, že asi něco bude a tam pan ředitel je hodně takový... Tím, že je to soukromá škola, tak vlastně chce, aby všechno fungovalo, aby prostě neztratil ty studenty, aby prostě v tom konkurenčním jako boji těch škol obstál, takže tam se to vlastně nastavilo jako velice rychle ta online výuka, takže už tam odsad jsem měla nějakou trošku zkušenost, když jsme to převzali potom i tady, tak už jsem trošku byla jakoby zvyklá, no. Jako nebylo to... samozřejmě technicky jsem se to musela naučit, protože nejsem člověk, kterej by jako měl to jako hobby, nějak tu techniku a tak. No, takže něco jsem si jako k tomu přiučila, zjistila. Trošku jsem si musela přestat bát, že jo, když to člověka odhlásí ta aplikace tak, že se zase přihlásí a nic se neděje. Takže ten ostych jako ztratit, ale z hlediska té psychologické práce vlastně mi to zas nějak extrémně nevadilo. Neřeknu, že jsem se cítila úplně jistě, ale tak jako nebylo to nějaké velké znejistění prostě.

**D:** Takže, takže to asi nevadilo. Trochu jsem to musela zkoordinovat samozřejmě s rodinou, protože jak jsme byli, teda doma úplně všichni, že jo, tak ještě mám pětiletou dceru, tak občas tam probíhala a takhle. Tak to se nám po čase jakoby povedlo nějak prostě odchytat. Hmm, takže s nějakou velkou nejistotou jsem necítila a ještě mi vlastně docela přišlo fajn, protože někteří děti i studenti dneska třeba radši píšou, tak mi přišlo i fajn, že člověk si tam mohl pustit zároveň k tomu ten chat. A když nám třeba něco nešlo

úplně vlastně verbálně, tak jsme k tomu začali používat chat. A říkala jsem si, že vlastně to je taky taková zajímavá zkušenost, že nemám jako žádný kurz, jako chatového poradenství nebo toho a teď jsme to vlastně zažívali, takže jsem se to učila za běhu. Tak... takže to zase mi to taky ještě přineslo. No že když nám to nešlo jako verbálně, když u některých těch dětí ta obrazovka mohla představovat nějaký jako problém, nebo nějakou distanci, tak jsme začali psát a pak většinou se to uvolnilo, zase jsme si povídali.

**D:** Hodně v tom pomohly ty děti, že jakoby oni jsou asi víc, jak jsou online v tom životě jako v tom světě jedou tak spoustu věcí... Třeba možná my dospěláci jsme se báli víc než oni, takže pro ně to nepředstavovalo nějaký velký problém. A až teda na výjimky a to jsou, to mám tady pár studentek, které mají jakoby silný úzkosti a k tomu třeba opravdu už nějakou jako diagnózu. Mám holčinu, která má jednak obsedantně kompulzivní poruchu. Druhá holčina – ta má diagnostikovanou... nevím přesně, co to má... úzkostní depresivní plochu, má i panický a tak. Tak pro ni třeba ta kamera byla jako velkej problém, tak tam jsme si vlastně jenom volali a nebo jsme si teda psali. Takže jsem pak začala i víc jako WhatsApp vlastně používat a přes ten jakoby jsem taky nějakým způsobem konzultovala s těma dětma, co jim ta kamera prostě byla nepříjemná. A v pár případech jsme to udělali i tak, že jsme učitelům vlastně řekli, ať pár těch dětí nemusí mít zaplou tu kameru. Jo, když tam právě nějaká takováhle... jako nějaký odůvodnění pro to.

### **J: Jak vnímáte poradenství distanční formou?**

**D:** Hmm, jak to vnímám? Co jsem hodně řešila, že já ráda používám různé jakoby karty, takový jako ty lektorský pomůcky a tak, nebo i třeba s těmi menšími dětmi, vlastně kresbu. Tak to jsem vlastně jako na začátku hodně řešila, že najednou „aha“, jak to teda uděláme? Ale vlastně našla jsem si i nějaký nástroje, vlastně online, který to dokázaly částečně jako zaměnit. Takže vlastně jsem zjistila i třeba stránku ze které ty karty si objednávám, že tam po čase zhruba potom asi třičtvrtě roce, tak tam autorky daly vlastně i jakoby možnost těch karet využívat online, nebo i nějaký nástroje jsem si jako nebo stahovala prostě po internetu. Takže tu obrázkovou část jsem jako nějak zvládla přes tu kresbu, tak pak i nějaký ty whiteboardy a tohleto všechno, tak jako s těma staršíma se to prostě nahradit vlastně dalo. U těch menších dětí... tam, tam mi to přijde, že to je těžký. No mi to přijde těžký, protože i s tou pozorností ony jako u tý obrazovky, žejo,

neudržely. Přesto, když je máte tady, tak máte ohraničený prostor, a když vám to dítě hyperaktivní začne pobíhat, tak ho nějak zvládnete, ale to online poradenství tady v tom jako úplně nešlo. No takže třeba děti hyperaktivní nebo ty děti autistické, který prostě mají různé ty projevy, že musí jako chodit a tak tam jsme vlastně se snažili i třeba chodit jako sem s nima, no. Ono se to úplně nesmělo. Že jsme se potkávali vždycky jeden na jednoho teda, aby byly ty hygienický jako opatření, vlastně to, ale prostě paní ředitelka školu otevřela a prostě aspoň někdy jsme se s těma dětma viděli, aby nebyli prostě dlouho bez té péče.

**D:** Protože na tu dobu vlastně vypadali dost často i jako žejo soukromí psychologové, na nějakou dobu nefungovaly ani poradny a ty děti vlastně byly jakoby bez péče, že. Jo, takže my jsme se tady domluvili s kolegyněmi, že jednak jako asistenti pedagoga jsem jezdil s těma svýma jako pracovat. Vždycky aby byli jeden na jednoho a občas jsem přijela já nebo kolegyně speciální pedagožka, abysme ty nejtěžší jakoby věci nějak nenechaly. No, takže já si rozhodně nemůžu stěžovat, že abysme jako v online nové době neměly práci. Jo, hodně lidí mi právě říkalo, že jako přišlo jednak samozřejmě o prostředky i třeba z našeho jako z poradenství, ale já jsem si tu cestu nějak našla. Jo, nějak jsem se to vždycky snažila, že něco aspoň fungovalo, někam se aspoň mohlo chodit. A nebo teda ten... to online prostředí, když byl ten tvrdý lockdown, tak prostě v online dělaly. No a co to se mnou dělalo jako s psycholožkou? A tak jednak říkám, vycvičení ve flexibilitě. Musela jsem se přestat bát... jako jak říkám ty techniky, to bylo a trošku přemýšlet, jakoby jinak o tom procesu... toho poradenství myslet na to, aby třeba ty děti tam v tu chvíli byly sami, abych jim jako řekla, vyptávat se na takový ty věci, který nemusíte normálně řešit, že „Je někdo s tebou v místnosti?“, „Chceš, aby tam někdo byl?“ nebo „Zavoláme si včas, kdy prostě budeš sám“. Jo, takže tohle to jsme museli, protože nikdy člověk přece jenom neví, kdo na té druhé straně jako poslouchá. Což já s tím nemám problém, že mě někdo slyší, ale toho klienta toho to samozřejmě může být problematický, takže to jsem se učila.

**D:** S čím jsem se ještě vyrovnávala...Jako časem se teda přiznám, protože ty děti, když si potom zvykly, že teda jsem k dispozici. Tak se pak stalo, že ten pracovní den opravdu jel jako od rána prostě do večera a my jsme ještě s kolegyní s metodičkou prevence jako s úžasnou paní, co prostě tady máme, tak jsme udělali 19 programů pro třídy online. Ted'

jsme to počítali kvůli tomu, že přišla inspekce, tak jsme to se snažili kvantifikovat a zjistili jsme, že během toho roku 20/21 jsme udělaly prostě 19 programů pro třídy Já jsem na pedagogické radě, která byla online, tak jsem jako řekla, že kdo by s třídních měl pocit, že ty děti by potřebovaly nějaké takovejhle jako support. Tak ať se ozve – ozvalo se jako 19 tříd z nějakých asi kolik jich tady máme... 26. Takže jsme skoro vlastně pro celou školu s kolegyní teda dělaly různé programy na různé jakoby témata, takže hodně to bylo právě třeba duševní zdraví jako v tom lockdownu. Některá třída zase chtěla takovou nějakou jako motivaci, že už byly takový apatický doma u těch počítačů a tak. Někdy jsem pomáhala učitelům jakoby třídnické hodiny nějak jakoby koncipovat a tak. Takže, takže tohle vlastně taky byla práce. Teď jste mi to úplně připomnělo, že to nebylo jenom to individuální, ale vlastně i skupinová práce s tou třídou. A to vlastně mi přišlo hrozně fajn, protože ty děti se tím učily se navzájem i poslouchat. A teď, když zase jedeme ty živý jakoby programy, tak někdy si říkám, no v tom onlinu to vlastně bylo dobrý. Tam opravdu dostal prostor úplně každý, protože prostě v případě, že to nešlo, tak ty děti se utlumily a mluvil ten jeden, žejo. Dalo se to! Tady je vlastně neztlumíte, takže ano, takže v něčem to vlastně bylo dobrý, že i třeba ty introvertnější děti se v tom onlinu vlastně prosadily, protože když jste je takzvaně jako vyvolal, nebo dal ten prostor, tak ty ostatní prostě chvíličku počkaly a poslouchaly. Což někdy v té třídě u těch mladších dětí se to neděje, no.

**D:** Takže ale taky to bylo takový „Jako jak to bude fungovat?“, taková ta počáteční nejistota tam samozřejmě s kolegyní byla vždycky, ještě jsme každá z nás byly jinde, žejo, u sebe doma a teď jak to teda klapne, jestli nám to všechno vyjde technicky a tak. A vždycky jsme z toho nějak vybruslily, když nám nějaká aplikace třeba nefungovala, ten vždycky se to nějak dalo jako zahrát prostě a ty děti nám v tom hodně pomohly. Vždycky jsme se snažili a i s... i vždycky, když pracuju jako se skupinou online, tak se vždycky snažím, aby i ty účastníci něco někam vyplňovali. Nebo prostě mám tam nějaký obrázky, který prostě umí třeba... zase mají za úkol komentovat, nebo úkol, aby oni si na webu něco našli a pak o tom mluvili, aby to nebylo jenom o tom, jakože přednáška, že teda ten psycholog je ten chytřej, kterej jako všechno ví a povídá, ale abysme je prostě do toho procesu jako zapojili, no. Samozřejmě bylo tam to riziko, když se tam něco jakoby rozjelo, když třeba nějaký dítě začalo plakat, nebo něco, tak ze třídy ho odvedete a

ušetříte, žejo; tady to vlastně jako nešlo. Takže v tu chvíli my jsme potom, jak máte takovou tu funkci napsat jenom tomu danému člověku, tak jsme třeba si domluvily i s kolegyní: „Hele, veď to teďka ty, že jsme si napsaly a já si budu psát jako s tou holčičkou. Asi dvakrát se nám to stalo. Holky to vlastně byly, že jsme viděly, že ty holky mají na krajíčku, nebo že tam je nějaký téma pro ně těžký. Tak jsme jim potom třeba i řekly: „Tak se odpoj, teď to nevádí“ a pak jsme se s nima třeba spojily jako individuálně.

**D:** Takže tohle možná bylo ještě takový jakoby těžší, že vlastně jste nemohl s těma dětma jak být a fyzicky je nějak jako ošetřit. Odvedete ze třídy, když se rozjede, ale takhle jste neviděl, co se děje...

### **J: Jak se Vaše zkušenost s online poradenstvím měnila v průběhu karantény?**

**D:** Možná v tom co jsem už říkala, že najednou v jedu fázi té práce strašně narostlo. Jaro 2021, to bylo právě těch 19 programů, a to už ty děti opravdu jako dojížděly ze silama, s energií a my taky, jo, to bylo to už toho bylo hodně, takže asi nejtěžší po opravdu pro mě byl nějak ten březen až červen. A pak to období, co je teď vlastně v loňském roce.

**D:** Takže to jsem potom i sama já vlastně jezdím jakoby na tý supervise, potom jakoby sama právě jsem svoji supervizorku nemohla přesvědčit na online práci. Protože ona je hodně taková jako... ona se jako kinestetický projevuje, takže pro ni jakoby cokoliv, co je jenom dvojrozměrný, je nedostačující. Takže aspoň jsme si teda telefonovaly. Pak jsem ji teda přesvědčila aspoň přes Skype, jakože jsem taky potřebovala trošku jako vyčistit a trošku opečovat sebe. Takže toho už jako bylo hodně, no. Takže to je ta zkušenost s tou proměnou. Pozorovali jsme na těch dětech, že to mělo takovou jako vlnu. Nejprve si v tom roce 2020 na to zvykaly. Učily se některým to třeba i vyhovovalo, třeba právě těm dětem s autismem, které nemají porušený intelekt, tak mi třeba i říkaly, že to bylo jako skvělý, protože nemusely řešit ty blbý sociální vazby. A mohly si organizovat tu práci podle sebe, takže třeba naši autisti na gymplu, ty jako ty nechtěly zpátky do školy, protože těmto to vyhovovalo.

**D:** Ale na těch ostatních, na tý většině těch dětí jsme pak pozorovali, že opravdu už jsou jako potom hodně apatický, že už i v tý výuce... občas jsem se šla podívat, i jsem se přihlásila jakoby do třídy do nějaké jako výuky po dohodě s učitelem. Že třeba i chtěli,

jako „Přijď se podívat do hodiny a už nevím, co s nima. Dělají tam různé kejkle a oni mi nereagují“. Takže to už jsme cítili, že prostě už těma silama jsou taky... takže o to víc jsme museli dělat nějaké jako takové zajímavé věci a udělala jsem právě i pro učitele takový online seminář, kde se je trošku učila ty různé online nástroje. Spíš jsem jim řekla, co kde jako najdou nějaký typy vlastně pro tu zajímavější online práci.

**J: Jak se změnila Vaše náplň práce v rámci online poradenství?**

**D:** Já používám hrozně ráda stránku b-creative.cz, autorka se ona vlastně dlouhodobě se věnuje tomu, že vytváří různé jako lektorské karty. A vlastně sbírá ze zahraničí a třeba předkládá ty manuály a tak. A ona tam právě měla možná, že to má dodneška, to nevím, tak tam měla právě i takovou baterii dvou těch základních karet jako v online podobě, tak ty jsem vlastně používala. Protože jsem jí zase něco pomáhala, tak mi to dala jakoby k užívání zdarma. Jinak by tam, ale je to dobrý, je to nějaká pětistovka na půl roku, jako dá se to, tak to... Pak jsem používala ty stránky s fotkama jako unsplash.com, takový ty jakoby celkem známý, prostě fotografický jako materiály. To mi většinou sloužilo pro takový ty icebreakery jako „Najdi si obrázek, který nejvíc vystihuje vaši náladu“ a tak ty jako běžný věci, takže to jsem používala. Pak jsme někdy používaly takový ty nástroje typu Wheel Decide, takovéto rozhodovací kolo, když ty děti něco jako svýho řešily, tak si to tam... a to bylo takové návykové, že ty děti to pak jako zastavovaly, klikaly, jo. Tak to jsem třeba používala a pak vlastně s kolegyňkou jsme objevily nějakou stránku. Nevím přesně, jak se jmenuje, že si dítě vytvoří svůj komiks. Teďka, já to mám, možná poznamenané, ale jakoby komiksy. Byly poměrně na takové jako témata, třeba že jsme jim právě zadaly jako duševní nepohoda. A to byly docela zajímavé věci, co si děcka jako řešily. Takže někdy i na základě těch obrazových věcí vám u toho to dítě jako prozradí víc než verbálně, žejo. No jinak ten chat, to jsem říkala. Err... něco takového ještě dalšího?

**D:** Spíš jsem se vždycky snažila postavit tu, ať už to bylo skupinový nebo individuální, postavit to tak, abych vyvážila. Aby to nesklouzlo k tomu, že opravdu povídá ten odborník, jo, nebo ten psycholog. Takže opravdu jsem se snažila a to je možná ještě to, na co jsem si musela dávat pozor – prostor pro ty lidi, jo, i vydržet to mlčení takovéto, což už běžně jsem na to zvyklá. Už s tím pracuju, žejo, s mlčením jako v terapii se pracuje,

ale v tom onlinu jsem občas měla takovou tu tendenci jako, když se nic neděje, tak začít něco říkat. Ale někdy to mlčení vlastně bylo taky jako potřeba. Když třeba nebyla někdy ani ta kamera, tak člověk ani neviděl... Takže to určitě, ale naučila jsem se na to vlastně ptát, že jsem se víc ptala, jako: „Co teď ti běží hlavou?“ nebo: „Jak se teď cítíš?“. To, co většinou se neptám, ale já jsem se z toho poučila a říkala jsem si, dobrý je to ptát se i při té živé konzultaci, protože někdy to člověk může i špatně interpretovat, žejo. Takže to zase jsem se snažila i z toho vzít jako poučení. „Hele, to je dobrý, ptala ses v onlinu – ptej se víc průběžně v konzultaci i jako živě, no“.

**J: Zmínila jste pomoci těm učitelkám a učitelům. Učitelský sbor po vás něco konkrétně chtěl, nějakou pomoc?**

**D:** Jo, jo, tam vlastně byli vlastně dvě takové zakázky jedná. To bylo to právě: „Něco udělej s tou třídou“ v podstatě, která se děje i jako běžně. Ale samozřejmě, bylo to takové to hele: „Tady mi připadají, že jsou apatičtí, tak povídej si s nima“ nebo: „Tady v té třídě zaznamenala jsem, že těm dětem není dobře, nebo mám podezření, že se tam rozbíhají nějaké poruchy příjmu potravy, udělej online program na tohle“. Takže to byly jako hodně různorodé věci. Takže učitelé většinou říkali pro tu svoji třídu nějaký program. Někteří si řekli i o ten support jakoby trošku technický, co kde znám, co si můžou jakoby ode mě naučit, ale já jsem to spíš udělala jako takový sdílecí seminář, aby to nebylo o tom, co znám já, ale aby ty ostatní učitelé vlastně mohli sdílet jako co už jsi kdy našli a v čem se můžou jako inspirovat navzájem. A asi se tady z té školy asi s dvěma paní učitelkami a z té druhé školy, jak mám ty dva úvazky, tak tam je teda bylo víc. Tam jsme konzultovali i jako jejich věci, jakoby osobní záležitosti. Často takovou tu jako že mají doma děti, žejo, který se učí a zároveň ještě učí děti ve škole, ten balanc...

**D:** Hmm... jo, možná jako genderově jakoby nekorektně, ale jako ty ženský mého věku. Jo, prostě malý děti, už jako starší rodiče, teď jakoby taková ta péče a do toho to školství, tak jednu paní učitelku skutečně máme teď teda na neschopence, no. To bylo hodně jako špatný a zatím se nevrátila.

**D:** To taky tam byly témata, že někdy na ty děti se toho nahrnulo, že jak se pak učitelé naučili používat ty Classroomy, tak tam frkali ty úkoly, žejo, tak ty děti najednou jako se



s tím taky musely poradit. Takže to to bylo vlastně ještě další téma těch hodin skupinových nebo těch... toho skupinového poradenství. „Jak se vlastně učit v onlinu?“ „Jak vlastně si strukturovat ten den?“. Protože někdy ty děti, na který už dohlíželi rodiče, tak prostě pak tam je taková ta tendence prostě nevstát z té postele, žejo a nechat si to rozjet celý, a pak se učit večer a převrátil se ten den a noc a tak. Což si myslím, že je i věkově, jakože k tomu ty studenti tíhnou, ještě si taky pamatuju i já jsem to tak měla, ale není to zdravý samozřejmě, no. Takže i o tom jsme vlastně mluvili, i o potřebě spánku, i o té technice, kdy to vypínat, kolik času na tom být a tak. No, takže to taky. Ale jako rozjely se tam nějaký závislosti, to už jako dneska víme, no. A hodně vlastně u nás to bylo jako sedmičky, osmičky. 7., 8., 9. třída a víc teda u kluků jsme to pozorovali, že tam opravdu druhé stupeň, kluci a to asi zase víte taková ta klasika: jakože spíš kluci jako ty onlinovky hráli, někdy hráli i v těch hodinách, žejo. No, takže to bylo jako velký téma. Takže ještě potom letos... letošní školní rok v září, v říjnu jsem pak měla třídní schůzky s rodičema, kde jsme o tom jako mluvili, tady o těch rizicích a oni se zase ptali jako, jak teda s tím pracovat doma a tak. Takže to bylo vidět, že to i ty rodiče vlastně jako trápí a holky ty zase spíš jako jely ty sociální sítě. Teď se to ještě ukazuje a řeší, no.

**J: Dalo by se podle Vás nějakou poradenskou činnost vykonávat online i nadále?**

**D:** Já si myslím, že ano. Já třeba takhle někdy dělám kariérové poradenství online. To jsou vlastně věci, který jsou takový... taková práce s nadějí a s budoucností. A ano, můžou se tam někdy otevřít i nějaký těžší témata, ale když držíme tu linii toho kariérka, tak tam si myslím, že to je takový jako bezpečný prostředí. Naopak ještě nám pomáhá i to, že jsme na tom internetu a můžeme vyhledávat stránky škol nebo rovnou se vlastně jako společně sdílet obrazovku a dívat se, co jako existuje, takže to si myslím, že docela jako vhodná činnost pro tohle. Takže s těma staršíma studentama tohlenctó jako děláme vlastně už i dál, i teď...

To je jako časově flexibilnější, můžeme se teda spojit i prostě někde jinde, že oni nemusí chybět v té hodině, žejo. Ale to je takový to téma školního poradenství, vlastně kdy si ty děti vzít. Takže když jsme tady, tak ty učitelé jako už si zvykli a prostě pouštějí mi z těch hodin, ale samozřejmě někdy potřebujeme delší čas třeba, než jsou ¾ hodinu, žejo, tak to občas si prostě dávaj nějaký podvečer. Nebo třeba když ten student není ve škole, je

nemocný, tak zrovna se to jako hodí, že vlastně to zvládneme online, takže já mám tady notebook a i tady vlastně občas pracuju online.

**J: Pracovala jste online i s rodiči?**

**D:** To teď momentálně nedělám, ale na podzim jsem měla jednu maminku, kterou jsme konzultovaly online, protože měla ještě další děti, a ono pro ni problematický se vůbec jako dojet. Takže v tomhle to jako hodně pomáhá. No v tý časový... ale zase je to pak těžší si uhlídat jako tu vlastní hranici, to je další téma...

**D:** Ono se můžeme sejít online, tak se sejdeme v sedm večer žejo, ale už jako v sedm večer taky chci být se svojí rodinou, žejo že, to balancovat... je těžký, no.

**J: Měnila se Vaše role jako psycholožky v průběhu práce online?**

**D:** Je hezká otázka i pro mě. No, určitě to, co jsem říkala, vlastně některý věci jsem se naučila... možná i víc se ptát nebo jinak se ptát. Prosit ty lidi ať ještě třeba víc popisují svoje emocionální stavy. Takže to asi. Toho bude víc, ale asi mě to teď úplně nenapadne. Bylo to přece už před nějakou dobou, i když některý věci pokračujeme, ale je to trošku jiný. Co dalšího jsem změnila? Asi ta flexibilita v tom, že najednou prostě člověk, když jako je rozjetý v nějakém procesu a teď vám to vypadne, žejo, ten internet tak si musíte nějak poradit a nějakým způsobem ten proces pak zase jakoby obnovit, jo. Takže, takže určitě jako flexibilita. Co dalšího... možná i trošku víc práce s tou technikou. I takové to... já nejsem, já vlastně vůbec nemám žádný sociální sítě, jo. Já nejsem člověk, kterej by jako měl mít Facebook. Nemám nic prostě od začátku. Jakoby nejsem proti tomu, ale prostě sama své soukromí jako věci takhle nemám. Tak jsem se o těch věcech víc dozvěděla, jo, i na základě toho, tak to mě zase posunulo. Víc jsem se začala zajímat jako v čem ty děti takzvaně jedou a jak to tam vypadá, a tak. Takže i z hlediska takový toho tématu té závislosti a kyberšikany, a tohohle to má víc na starosti naše metodička prevence. Tak v tomhle jsem se jako dost dovzdělala asi. Tak toto asi... by toho bylo ještě víc, klidně ti ťukněte něco... Ale je teda pravda, že se jednu dobu mi běželo hlavou udělat nějaký jako setkávání, který občas tady máme, tak ho udělat i online, ale vlastně tím, že na to nebyla ta kapacita, tak tak jsem do toho jako neskočila, no. Ale určitě, ty hranice to

bylo jako velký téma a... taky je to neumím, jo, taky některé ty večery jsem prostě jako na tom strávila, ale zase na druhou stranu... nevím, no možná že člověk už jakoby pak pozná, já pak opravdu skočím do té únavy a už vím, že pak nepracuju jako dobře. A to je pro mě takový jako indikátor, že když už cítím, že nejsem dobrý psycholog, že přesně, že už mi to někam ujíždí, že. Už plním nějaký jiný role, tak vlastně vím, že si to musím zase trochu toho vzít miň, abych mohla jakoby odborně v tom vlastně prostě...

**D:** I třeba vzhledem k těm rodičům, protože přece jenom ta doba dneska je taková, že ty rodiče potřebuju vědět, žejo, co se s tím dítětem jako trochu dělá a jaký ty pravidla toho poradenství jsou a zase jsem se bála, když něco úplně přikročíme, že by to mohlo bejt jakoby problematický. Takže snažila jsem se to hlídat. Neříkám, že to vždycky tak dopadlo, ale rozumím tomu, no, rozumím tomu.

**J: Narazila jste na nějaká úskalí při online poradenství? Hranice jste zmínila jako velké úskalí při online poradenství...**

**D:** Ano, jednak hranice naše, a jednak vlastně na straně těch klientů nebo těch dětí, nebo rodičů, vlastně aby oni taky byli třeba v nějakým komfortu, aby pro ně to vlastně bylo příjemné.

**J: Měla jste nějaká úskalí v oblasti legislativy?**

**D:** Tak souhlasy jsme vlastně měli jako ze školy. To jako jsme měli pořešené, co jsme teda museli legislativně vyřešit – práci asistentů pedagoga, to vlastně, protože jakoby moje část agendy je taky práce se skupinou. My tady máme na 2. stupni, ale gymplu, 15 asistentů pedagoga, na 1. stupni dalších asi 5 nebo 6. Takže ta skupina je velká, takže já jsem takovej trochu jejich jako koordinátor. Nebo dělám supervize pro ně a tak, takže jsme tam nastavovali teda i legislativně to, aby oni třeba mohli dojet i jako do rodiny, natož, když ta rodina souhlasila a byli, žejo, všechny negativní testy a všechno, tak vlastně jsme i pracovní smlouvy upravovali tak, aby to místo výkonu práce mohly mít i někde jinde, jo. Nebo jedna paní asistentka jezdila vlastně do kanceláře tatínka toho klučiny, to znamená klučina s autismem, aby s ním neztratila kontakt, aby mu pomáhala v té výuce, protože on ještě on by to bez ní jako nezvládl.

**D:** No, takže to jsme řešili... takhle legislativně přímo to moje poradenství... když jsem potom třeba dlouhodobě s nějakým dítětem pracovala v onlinu, tak to věděli rodiče, ale jenom na základě jako zavolání. Jo, aby věděli, pokračujeme v tom, co jsme rozjeli ve škole. Tak pokračujeme online, nebo objevilo se něco nového, budeme pracovat online, nikdo s tím jakoby neměl problém.

**J: Zaznamenala jste v online poradenství i nějaká další úskalí?**

**D:** Co jsem říkala, že nikdy nevíte, kdo na té druhé straně jako je. Takže soukromí, takže většinou jsem se právě ptala, těch dětí: „Jsi tam sám?“ nebo když je tam teda maminka, tak ok, tak pojďme to ale přiznat, že tam maminka, tak pracujeme i s maminkou, jo. Prostě aby to nebylo takové to, že si myslíte, že pracujete jenom s dítětem, ale vzadu prostě někdo sedí. Tak samozřejmě nikdy nevíte, co vám ty lidi řeknou, ale snažila jsem se na to prostě vyptávat. Ano, to bylo určitě úskalí. Potom v té skupinové práci se nám prostě občas stalo, což to jsou takový ty historky, žejo, po internetu, že se nám to připojí někdo z venku, žejo. Že najednou tam byl žák jiný třídy a tak. Tak tam jsme se snažili tu docházku kontrolovat nebo paní učitelka třídní vždycky mi to hlídala, aby tam byly skutečně ty naše děti. A i jsme si vlastně znovu říkali na těch preventivních programech takové to, co si říkáme i tady, že prostě to, co se uděje tam, že se nikam jako dál neposílá, nevynáší a tak. Ale to nemáte nikdy jistotu. No ale připomínali jsme to.

**J: Řešila jste obavu z nahrávání poradenských rozhovorů?**

**D:** To se mi přímo nestalo jako s dětma. Stalo se mi to, protože ještě pracuji jako... ještě přednáším na vysoké škole, tak tam se to občas jako stane, ale obráceně, že to chtějí ty lidi všechno nahrávat i od doby lockdownu všechno chtějí nahrávat. Takže tam spíš to někdy řeším já, jestli ta přednáška je vhodná k nahrávání nebo ne. Ale takhle jsem se s tím asi nesešla. Učitelé zpočátku se báli kamer, to bylo velký téma: oni mít zapnutou kameru. Tak to u pár jakoby učitelů nebo učitelek na začátku bylo. S jednou paní učitelkou jsme vlastně tady tu téma měli i jako poradenství. Že pro ni to bylo... celá ta situace byla vlastně pro ni hodně nekomfortní. Já to nechci říct, ono to nemusí být jenom o věku. Prostě paní učitelka už je relativně před důchodem a prostě pro ni i ta technika

byla dost náročná, ale naučila se to. Nějak to jako ovládla, ale ještě zhruba asi 2-3 měsíce pracovala prostě bez té kamery, jo, a pak vedení školy říkalo: „Hele, chceme to po dětech, tak jako je potřeba, aby ty učitelé, žejjo, tu kameru měli a to pro ni byl jako velký diskomfort. Takže to vlastně... teď jste mě na to jako upamatoval. Tak to vlastně bylo jako téma i poradenství, že ta kamera pro ni domů vlastně byla jako hrozně náročná. A dokonce vlastně ona to pak vyřešila, že neučila z domova, ale jako pronajala si nějaký prostor vlastně v domě, jakoby kancelář... že prostě pro ni bylo natolik jako nepřekonatelný, že by někdo jí viděl jako do domácnosti. Ale převládla to, dopadlo to dobře.

**J: Co se Vám podařilo v rámci práce v online poradenství?**

**D:** Tak myslím si, že se nám s kolegyní docela podařily právě ty preventivní programy. My to nazýváme preventivní, ale byla to právě ta různá témata, jako jak si zachovat duševní zdraví, v době lockdownu nebo ty styly výuky vlastně v době v době toho lockdownu, struktura učení a tak. Tak to si myslím, že se nám docela povedlo, ať jak jsme toho dělaly, jak jsem říkala těch 19 různých programů, tak jsme to časem vlastně vylepšovaly, si myslím. A ty poslední si myslím, že byly jako poměrně povedené, že ty děti jako velice hezky reagovaly a dvouhodinovka vždycky byla taková jako příjemná. Tak to si myslím, že se nám tam právě i podařilo vyvážit, dát prostor těm dětem. Zároveň i nějaké informace poskytnout pro práci s těmi materiály, plus oni si to někteří nechaly, takže to dodneška je v Classroomu. To jsou prezentace nebo nějaký odkazy důležité a tak. Tak to bych asi tak jako vyzdvihla, že se nám povedlo. A občas někdy ty třídy to měli takové specifické. Jo jedna třída, to bylo zajímavé, ty chtěli poradit, jak spolu zůstat v kontaktu a to bylo moc hezký. A vzešlo to vlastně ne ani od paní učitelky, ale od těch dětí. Protože, jak jsme v centru Prahy, tak děti nám dojíždí. Takže oni hodně byly prostě po různých jako částech i Středočeský kraj a tak, a nemohly se vídat. A vlastně je to mrzelo, takže jsme třeba zkoušely s paní učitelkou vymyslet i nějakou takovou hru, jak si někam dávat vzkazy a jak si je vyzvedávat a tak. Tak to bylo taky docela zajímavé, takže jsme takovouhle jako záležitost se snažily vlastně v tom onlinu jako podchytit. Nějak ten online prostor nám to zastřešil.

**J: Jaký pro Vás byl přechod zpátky z online na prezenční formu práce?**

**D:** Tak určitě to bylo, jako těšila jsem se na to, že zas tam bude ta přímá práce vlastně s těmi dětmi. Byly tam obavy, které částečně teda se naplnily. Máme hodně dětí právě se speciálními vzdělávacími potřebami, a tak tam vlastně jsme čekali, že ten návrat zpátky bude problematický. Takže bylo zase jako hodně práce. Prostě na začátku toho roku zase prostě si myslím věci, které předtím běžely tak jako přirozeně, tak se zase shlukly, jo, takový ty adaptační problémy některých těch dětí. Některý ty děti prostě propadly samozřejmě i v tom učivu, žejo, hodně dolů. Třeba ty děti, které nemají doma úplně tu zázemí a podnětné prostředí, tak jsme cítili, jakože trošku ztrácíme v té výuce, takže o to víc bylo potom těch konzultací jako výukových a tak. Takže, takže ano, těšila jsem se, některé obavy z toho, že ty děti na tom nebudou úplně dobře, ať už po tý učebni, nebo to poté psychické stránce, tak se jakoby naplnily. Plus teď o to víc je možná užívám i práci jako se skupinou. Jo, to je to mě asi teď nevím, jestli to je jako věkem, nebo jestli to mohlo být způsobené tím lockdownem, že jsem nebyla tolik s nima v kontaktu, tak teď mě to jako hodně baví. Hodně mě naplňuje tato práce. Tenkrát jsem měl radši tu individuální a teď, když je nějaká zakázka od učitelů jakoby se třídou, tak se vždycky těším, že jako zase budu s nima a budu jakoby jedna z nich, a budu si s nima hrát vlastně nějakým způsobem, takže na to jsem se těšila. Dodneška si to jako užívám

**D:** Jako mi teď vlastně už 3 roky vlastně řešíme krizový věci. Už to cejtím jako prostě na sobě, ale furt prostě krize, žejo, krize covidová skončila, prostě krize na Ukrajině, některých škol se to nedotklo a tady máme 52 dětí z Ukrajiny a prostě opravdu jako s některými traumatama se vším... Takže třeba tady jsme udělaly i vlastně seminář pro učitele právě na téma, co ty děti můžou zažívat. Takže, a to taky bylo online vlastně. To jsme taky využily online, že to bylo v podvečerních hodinách. Děláme online schůzky pro učitele i nadále. Někdy paní ředitelka se třeba ptala, jak to chtějí, jestli chtějí živě třeba odpoledne tady, že teda zůstaneme dýl anebo teda si dojedou domů, a zase teda z komfortního prostředí domova si vyslechnou teda ty věci online. Takže to nějak jakoby kombinujeme.

**J: Jaké byly postoje k online poradenství ze strany kolegů?**

**D:** Já jsem měla vlastně pozitivní zpětný vazby. Hodně v tom mi jako hrozně děkovali, že jsem s nima zůstala v kontaktu právě s kolegama a že právě si chválili ty semináře na různá témata. Takže vlastně tohle si myslím, že bylo jako veskrze pozitivní. No že mi třeba říkali, že třeba mají kamarády na jiných školách, to takhle jako nebylo, že vlastně třeba tu paní psycholožku 2 roky neviděli, žejo. Naopak, já si myslím, že vlastně k některým jsem se přes to i dostala, co že někteří učitelé, kteří by třeba mě nevyhledali, tak si prostě to pustili a zjistili, že dejme tomu nejsem tak hrozná nebo prostě ta představa toho psychologa, žejo, nějakého zvláštního člověka, tak tam možná padla a s některými naopak jsem vlastně v intenzivnějším kontaktu teď. No, takže spíš za mě jako pozitivní přínos tady v tomhle ohledu.

**D:** A i vlastně velmi pozitivně oni vnímali, protože to dodneška jako říkají, že jsem vlastně se snažila od začátku být v tom jako s nima. To znamená, když jsem právě zjistila, já nevím, že nějaká učitelská stránka, která vznikla, kde můžu najít materiály, tak jsem jim to přeposlala, jo. Že jsem se snažila je hodně podpořit v tom, aby tu formu nové té práci vlastně jako zvládli. Že tam vlastně najednou byl úplně jiný téma podpory. Jo, nebyla tam jenom podpora k těm dětem, nebo nějaké jako jejich osobní témata. Ale byla tam ta didaktická... Takže asi vlastně bych řekla, že pozitivní, že nikdo jako neříkal, že něco ve smyslu, že tohle přece nemůžeš dělat online, nebo tak to ne.

### **J: Jaký máte postoj k online poradenství s odstupem času?**

**D:** Myslím si, že to je dobrý nástroj. Pokud se využívá s rozumem jako všechny nástroje. Pokud člověk myslí právě na ty osobní hranice. Pokud myslí na ta úskalí, které jsme si tady řekli, tak si myslím, že to může přinést jako hodně pozitiv. Jednak časová flexibilita a jednak i třeba nějaká různorodost těch nástrojů, který se vlastně dají jako využívat, no. Některý bych neobjevila, prostě nebýt doma a vlastně nemít trošku svázané ruce, tak ty stránky, nebo ty aplikace prostě neznám. No nějakéj takovej Mentimeter, docela často používám, jako kdy vlastně ty děti anonymně jako odpovídají. Což taky výborná věc, v realitě vlastně nemůžete s těma dětma mluvit anonymně a tady to šlo, takže to je možná. To jsme tam neřekli, ještě další pozitivum, že ty děti měly možnost vlastně anonymně jako vyplňovat různé věci. Ne, když jsou přihlášeny pod svým jménem, že, ale přes nějakou aplikaci. A to bylo taky jako velice zajímavý... jako jasně, jde to vyřešit i v

hodině, že to napíšu na papír, ale v tom onlinu třeba rovnou viděli vlastně ty výsledky toho nějakého dotazníku, nebo tak, tak jste vlastně rovnou viděli na té obrazovce a vedlo to, si myslím, k takové trošku větší otevřenosti i ochotě těch dětí o tom jako mluvit. Že oni věděly: „Aha, tak ona ta moje kamarádka řeší úplně to samé a někdy bysme si o tom nepovídaly a tady to vlastně jako napsaly, že oni taky to řeší.“ Že třeba jim není úplně doma o samotě dobře. Nebo naopak, pak se bály zase zpátky do té školy a tak nejsem s tím sám. Je v tom se mnou ještě někdo další...

**J:** Děkuji za Váš čas.

**D:** Nemáte zač.